Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9370089
Centre d'intérêt : 260

Bordeleau, H.-Paul (Henri-Paul)

Guide pour l'accueil et l'encadrement des personnes handicapées dans les cégeps / idée originale et conception, Jean-Claude Deschênes ; rédaction, Henri-Paul Bordeleau. -- Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, c1990
viii, 79, [28] f. ; 28 cm.

Bibliogr. à la fin de certains chap.

ISBN 2-9800504-8-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Deschênes, Jean-Claude, éd. • Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s) : Handicapé • Structure d'accueil • Encadrement des élèves • Intégration scolaire • Rôle du collège • Services aux handicapés • Handicapé visuel • Handicapé auditif • Handicapé physique • Ressources • Guide • Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Office des personnes handicapées du Québec

Identificateur(s) de sujet : Plan d'intervention • Répondant local

Ce guide a été rédigé à l'intention des répondants locaux responsables de l'accueil et de l'intégration des personnes handicapées dans les cégeps. Il constitue un répertoire de gestes et de ressources, né de l'expertise de sept années du Cégep de Sainte-Foy, que le répondant local pourra adapter au type d'élève handicapé dont il aura à s'occuper. Le premier chapitre traite de l'intégration au cégep, des mesures de support et de la responsabilité du collège. Le second fait état des principales responsabilités et fonctions du répondant local. Le troisième présente un plan d'intervention comprenant le plan de services de l'OPHQ et le plan d'intervention du cégep. Les chapitres suivants proposent des guides spécifiques destinés à faciliter l'intervention auprès d'élèves ayant une déficience visuelle (chapitre 4), une déficience auditive (chapitre 5) ou une déficience motrice ou neurologique (chapitre 6). Le chapitre 7 énonce quelques principes directeurs sur lesquels s'appuie ce guide. Finalement, le chapitre 8 rassemble un certain nombre de ressources générales qui peuvent être mises à la disposition du répondant local. Quelques lettres-types ou formulaires contenant des conseils pratiques aux professeurs sont présentés en annexe.

Type de document :

Cet ouvrage a été réalisé à l'initiative du service d'accueil
et d'intégration des élèves handicapés du Cégep de Sainte-Foy
grâce à une subvention de la Direction générale de l'enseignement collégial.

Cet ouvrage est disponible au coût de 15 $
à la Coopérative étudiante du Cégep de Sainte-Foy.
Pour information : (418) 658-5833

Idée originale et conception :	Jean-Claude Deschênes
Rédaction :	Henri-Paul Bordeleau
Recherchistes :	Henri-Paul Bordeleau Jean-Claude Deschênes
Révision linguistique :	Jean-Claude Deschênes Odile Germain
Conseillers à l'édition :	Jean-Claude Deschênes Odile Germain
Traitement de texte :	Solange Nadeau
Page couverture :	Pierre Bellavance
Supervision :	Jean-Claude Deschênes

Tous droits réservés

© 1990 Cégep de Sainte-Foy et Jean-Claude Deschênes
2410, chemin Sainte-Foy, Sainte-Foy (Québec) G1V 1T3

ISBN 2-9800504-8-2 — Guide pour l'accueil et l'encadrement des personnes handicapées dans les cégeps

Dépôt légal : 3e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

Imprimé au Canada

1370089

Guide pour l'accueil et l'encadrement des personnes handicapées dans les cégeps

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

Remerciements

Nos remerciements s'adressent d'abord et de façon toute particulière à monsieur Régis Malenfant, chef du Service des affaires étudiantes de la Direction générale de l'enseignement collégial pour son appui et son encouragement constants tout au long de l'élaboration de ce guide.

Ils vont aussi à monsieur André Côté, notre supérieur immédiat, dont la présence, l'attention et les conseils judicieux nous furent toujours d'un précieux soutien.

Nous ne pouvons aussi que nous réjouir de la qualité du travail de notre rédacteur, monsieur Henri-Paul Bordeleau, qui a su mener à bien une tâche exigeante et parfois délicate malgré les difficultés et les imprévus inhérents à une telle entreprise.

Enfin, tout au long de ce travail, les institutions, associations et organismes suivants, réunis en comité provincial, ont accepté de nous fournir des avis, suggestions et commentaires touchant aussi bien le fond que la forme du document. Il s'agit de la Fédération des cégeps, de la Direction générale de l'enseignement collégial, de l'Office des personnes handicapées du Québec, du Cégep du Vieux Montréal, du Cégep de Sainte-Foy, du Centre Louis-Hébert, du Centre François-Charron, de l'Institut des Sourds de Charlesbourg, de la Commission scolaire de Charlesbourg, de la Polyvalente de Charlesbourg, de l'Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels, de l'Association du Québec pour Enfants avec Problèmes Auditifs, du Regroupement des Aveugles et Amblyopes du Québec.

Nous tenons à remercier toutes les personnes déléguées par ces organismes d'avoir mis à contribution leur expertise, leur expérience et leurs connaissances afin d'assurer à ce guide du répondant toute la pertinence et la crédibilité nécessaires à son efficacité.

Merci à tous ceux et celles que nous oublions bien involontairement et qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation du présent guide.

Un merci spécial en terminant, et non le moindre, à tous les élèves handicapés que nous avons connus et au contact desquels nous avons tant appris.

Jean-Claude Deschênes,
Responsable des services
aux élèves handicapés au
Cégep de Sainte-Foy

Les membres du comité aviseur

Rénald Argouin	Institut des Sourds de Charlesbourg
Henri-Paul Bordeleau	Rédacteur
Paul Bourcier	Cégep du Vieux Montréal
Jean-Marc Chouinard	Centre Louis-Hébert
Jacques Côté	Polyvalente de Charlesbourg
Jean-Claude Deschênes	Cégep de Sainte-Foy
Lucie Gagnon-Fillion	Association du Québec pour Enfants avec Problèmes Auditifs
Louis Gastonguay	Polyvalente de Charlesbourg
Christian Gaven	Fédération des cégeps
Jean-Charles Juhel	Cégep de Sainte-Foy
Élise Laurin	Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels
Chantal Leclerc	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science — Direction générale de l'enseignement collégial
Régis Malenfant	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science — Direction générale de l'enseignement collégial
Lynn Nolin	Regroupement des Aveugles et Amblyopes du Québec
Pierre Ouellet	Regroupement des Aveugles et Amblyopes du Québec
Madeleine Payette	Office des personnes handicapées du Québec
Joanne Sénécal	Cégep du Vieux Montréal

Table des matières

Avant-propos vii
Introduction 1

Chapitre 1 — L'intégration au cégep 4
1.1 L'intégration comme objectif social 5
1.2 L'intégration en milieu scolaire 5
1.3 Les mesures de support 7
L'accessibilité physique 7
Le transport 7
Les ressources financières 8
Le soutien pédagogique 9
La sensibilisation 9
1.4 La responsabilité du collège 10
Désigner un répondant 10
Déterminer ses rôles et fonctions 11
Assurer les moyens et contrôler le rendement 11
Informer le milieu 12

Chapitre 2 — Le répondant local 14
2.1 Principales responsabilités 15
Assurer la permanence d'une structure d'accueil 15
Agir comme principale personne-ressource 16
Assurer la concertation des ressources 16
2.2 Principales fonctions 17
Contacter les écoles secondaires du bassin régional 17
Agir comme porte-parole du collège 17
Élaborer le plan d'intervention 18
Contacter les ressources pertinentes 20
Contacter les professeurs concernés 21
Participer à la sensibilisation du milieu 21
Contribuer au perfectionnement des enseignants 21

Chapitre 3 — Le plan d'intervention 23
3.1 Le plan de services de l'OPHQ 24
3.2 Le plan d'intervention au cégep 27
La description de la condition physique 27
L'identification des besoins 28
L'énumération des services 28
L'échéancier des mesures 29

Chapitre 4 — L'élève ayant une déficience visuelle 30
4.1 Examen du cas 31
Diagnostic 31
Besoins 34
Services 35
Démarches 37
4.2 Principales ressources 38
Service de lecteurs 38
Transcription en braille 39
Livre parlé 41
Le Versabraille 42
L'agrandisseur de textes 43
Autres techniques 43
4.3 Adresses utiles 43
4.4 Bibliographie 45

Chapitre 5 — L'élève ayant une déficience auditive 46
5.1 Examen du cas 47
Diagnostic 47
Besoins 48
Services 49
Démarches 50
5.2 Principales ressources 51
Un service d'interprétariat 51
Un service de preneurs de notes 52
Aides techniques à la communication 54
5.3 Adresses utiles 56
5.4 Bibliographie 58

Chapitre 6 — L'élève ayant une déficience motrice ou neurologique 59
6.1 Examen du cas 61
Diagnostic 61
Besoins 62
Services 62
Démarches 63
6.2 Principales ressources 64
Les centres de réadaptation 64
Les programmes gouvernementaux 64
6.3 Adresses utiles 65
6.4 Bibliographie 66

Chapitre 7 — Quelques principes directeurs 67
7.1 Le respect de la différence 68
7.2 La conquête de l'autonomie 68
7.3 Le droit à l'échec 69
7.4 L'adaptation de la pédagogie 69
7.5 L'élève, principale ressource 70
7.6 La concertation des ressources 70

Chapitre 8 — Ressources générales 71
8.1 La concertation des ressources 72
8.2 Des orientations qui se concrétisent 72
8.3 Le plan d'intervention et les allocations financières de la D.G.E.C. 73
8.4 Un centre d'excellence pour le développement 76
8.5 Le programme d'aide financière aux étudiants 76
8.6 L'Office des personnes handicapées du Québec 77

Annexe 80

Avant-propos

Le présent guide a été rédigé à l'intention des répondants locaux responsables de l'accueil et de l'intégration des personnes handicapées dans les cégeps. Il fait suite à une initiative du Cégep de Sainte-Foy qui, après sept années d'expérience, s'est donné comme objectif de systématiser et de diffuser un ensemble d'informations susceptibles d'outiller les intervenants des cégeps dans leur travail auprès des élèves ayant une déficience physique ou sensorielle. L'objectif premier de ce guide est de servir à l'usage quotidien du répondant local.

En décidant d'appuyer cette initiative, la Direction générale de l'enseignement collégial proposa de lui donner une portée provinciale. Cela supposait un élargissement de la perspective en considération des expériences et des ressources de la région montréalaise, ainsi qu'une recherche de consensus plus larges quant aux approches à privilégier. La mise sur pied d'un comité aviseur chargé d'apprécier les travaux et de faire des suggestions pour une meilleure adaptation du document aux besoins à satisfaire a voulu respecter cette préoccupation.

À mesure que les portes s'ouvrent dans l'ensemble du réseau collégial, de plus grandes énergies doivent être consacrées à la diffusion des connaissances, à la régionalisation des services et au développement des compétences d'un plus grand nombre d'intervenants. Comme l'insistance a volontairement été mise sur le caractère pratique du document pour faciliter la tâche des répondants locaux, on a délibérément omis les réflexions plus théoriques sur l'accueil et l'intégration.

Le guide fait écho aux diverses demandes maintes fois formulées par les répondants locaux. C'est dans une perspective d'économie de temps et d'efforts qu'il a été conçu et ce sont les expériences des cégeps désignés et des autres ressources consultées qui en ont constitué la matière première. Aussi, ne devra-t-on lui prêter aucune intention de prescription ni y chercher une position officielle.

Il convient de souligner aussi que le guide n'est pas un instrument dont l'achèvement permettrait de répondre à tous les besoins ou de résoudre tous les problèmes. On doit plutôt l'inscrire dans une démarche plus large et plus globale:

- *d'**information** sur tout ce qu'il est utile de connaître dans la pratique quotidienne;*
- *de **sensibilisation** au monde particulier des personnes ayant une déficience physique ou sensorielle et à leurs besoins spéciaux;*
- *de **perfectionnement** des divers intervenants invités à conjuguer leurs interventions auprès des élèves;*
- *de **réflexion** sur les approches favorisant l'accueil et l'intégration de ces élèves en milieu collégial.*

On comprendra dès lors que le présent document ne saurait remplacer les échanges, l'élaboration de guides plus spécialisés, ni la tenue de sessions de formation sur mesure à l'intention des répondants locaux, des interprètes, des professeurs et des autres personnels des cégeps. On comprendra aussi que son contenu évoluera nécessairement au rythme des expériences qui se feront.

Le guide est en quelque sorte un répertoire de gestes et de ressources dans lequel chaque répondant puisera ce qui lui convient compte tenu du type d'élève handicapé dont il aura à s'occuper. On a voulu prévoir plusieurs situations d'intervention et fournir en même temps plusieurs réponses. Une première lecture pourra donner l'impression que la tâche du répondant est extrêmement exigeante. On pourra être porté à croire que la personne qui accepte d'assumer cette tâche doit y investir une énergie considérable et qu'elle risque à tout moment de se retrouver surchargée ou dépassée. Si on ne peut nier l'ampleur et la complexité de la tâche du répondant, il faut rappeler que, dans la pratique quotidienne, celui-ci ne traitera généralement qu'un cas à la fois et qu'il pourra dès lors s'initier graduellement aux rouages du métier.

D'ailleurs, au delà de l'ampleur des connaissances et des habiletés à maîtriser, au delà de la complexité des problèmes à résoudre, au delà des déficiences à apprivoiser, le répondant rencontre une personne douée de capacités et d'autonomie. Si l'accueil et l'intégration des personnes handicapées aux études collégiales est la responsabilité immédiate du répondant, rappelons que c'est une responsabilité partagée par divers intervenants et, surtout, que la ressource principale doit toujours demeurer l'élève.

Introduction

Le système d'enseignement collégial s'est progressivement engagé, surtout depuis 1978, dans un certain nombre de mesures destinées à favoriser l'accueil et l'intégration au cégep des élèves ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique.

Puisqu'il s'agit du niveau d'enseignement supérieur postobligatoire, les obligations de l'enseignement collégial en cette matière ne découlent pas des dispositions légales ou réglementaires. En effet, sur le plan strictement légal, la question qui se pose est celle de la possibilité pour un collège de refuser l'admission à une personne handicapée, en raison même de sa déficience, si elle répond aux exigences générales et aux conditions particulières d'admission édictées en vertu de la section II du Règlement sur le régime pédagogique du collégial. Les responsabilités de l'enseignement collégial à l'égard des élèves handicapés ne créent donc pas une mission nouvelle pour les collèges, mais elles tiennent plutôt à la cohérence des objectifs de scolarisation, au devoir moral et social du ministère et de ses partenaires quant au respect et à la sauvegarde des droits de la personne, puis à la logique du système scolaire dans son ensemble.

Une dimension propre à l'ordre d'enseignement supérieur contribue pourtant à pondérer la responsabilité du système collégial à l'égard de sa clientèle, quelle qu'elle soit : à la liberté absolue de l'élève de fréquenter l'enseignement collégial correspond sa responsabilité d'assumer les conséquences de ses choix sur le plan personnel et sur le plan professionnel. Non seulement ce principe fonde les dispositions du régime pédagogique et inspire l'organisation scolaire au collégial, mais il met davantage en relief l'objectif que poursuit toute entreprise éducative auprès de toute personne, handicapée ou pas, à savoir la conquête de son autonomie sur tous les plans.

Dans le cadre de la Conférence socio-économique sur l'intégration de la personne handicapée en 1981, le ministère de l'Éducation et le réseau collégial ont formellement énoncé leur intention :

1° d'éliminer les barrières architecturales dans les collèges ;

2° d'assurer un support pédagogique spécial aux élèves handicapés sur le plan sensoriel ;

3° d'établir pour le réseau collégial une politique générale d'accessibilité des étudiants handicapés.

Il en est résulté notamment la désignation de deux collèges (Sainte-Foy et Vieux Montréal) spécifiquement mandatés pour assurer une structure d'accueil, créer une gamme de services de soutien pédagogique et développer une expertise en ce qui a trait aux besoins pédagogiques des élèves ayant une déficience visuelle ou auditive. Cette entreprise a récemment fait l'objet d'une évaluation dont les conclusions ont reçu une large diffusion après avoir été exposées à un comité d'experts. *L'intégration à l'enseignement collégial des élèves handicapés : Problématique et mesures* (février 1987) se définit comme un document d'orientation sur lequel devrait incessamment se prononcer le ministre, afin de confirmer le rôle des collèges et de décider des mesures de soutien qui leur seront offertes pour accueillir les personnes handicapées. Ces orientations concernent les points suivants :

1° l'accessibilité des personnes ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique :

- la planification de l'action des collèges permettrait de créer des liens avec les milieux externes, d'informer adéquatement la clientèle visée, puis de sensibiliser le réseau collégial et d'assurer la concertation des collèges entre eux ;

- l'accueil et le support des élèves ayant une déficience passerait par l'élaboration du plan d'intervention, outil de planification et de coordination des services requis ;

- la mise sur pied de services visant à compenser les limitations fonctionnelles et à favoriser ainsi l'intégration scolaire par une plus grande accessibilité au matériel et au contenu pédagogiques ;

- le développement d'expertises et l'animation de la communauté collégiale, un peu selon le modèle qui prévaut dans l'enseignement collégial pour les centres spécialisés.

Plus concrètement et immédiatement, il se dessine dans le réseau collégial un consensus à désigner dans chaque cégep un répondant local pour l'accueil et l'intégration des élèves handicapés, à uniformiser ses responsabilités et ses tâches, puis à offrir à cette équipe une formation de base issue de l'expérience déjà riche et variée. Le présent guide veut être un instrument dans ce vaste programme.

1
L'intégration au cégep

1.1 L'intégration comme objectif social

Plus explicitement que jamais depuis le Sommet de 1981 sur l'intégration de la personne handicapée, le gouvernement du Québec et ses partenaires socio-économiques reconnaissent comme un objectif de société de promouvoir par tous les moyens disponibles l'intégration optimale à la vie sociale des personnes ayant des limitations fonctionnelles sur le plan sensoriel, moteur ou neurologique. Il s'agit là, non d'une faveur ou d'un privilège concédé à des groupes de pression, mais d'un droit strict de la personne à l'égalité des chances.

Cela signifie que l'on doit [1] :

- donner aux personnes handicapées la possibilité de vivre dans leur milieu ;
- favoriser le plus possible les interactions entre ces personnes et les autres membres de la société ;
- favoriser une participation maximale aux activités habituelles de notre société par exemple, le travail, les études, les loisirs, la consommation, les décisions.

1.2 L'intégration en milieu scolaire

L'intégration en milieu scolaire constitue un processus, une démarche, qui poursuit comme objectif l'autonomie de l'élève et qui doit déboucher sur l'exercice d'une fonction de travail au terme des études collégiales ou universitaires. Faut-il rappeler que c'est l'élève même qui doit être le principal acteur de son intégration? *L'accession à l'autonomie constitue donc vraiment le principal résultat attendu du processus d'intégration.*

La démarche actuelle d'intégration au cégep pourrait trouver sa justification dans la politique d'ensemble, **À part ... égale,** particulièrement dans les grandes orientations qui ont été adoptées par l'Assemblée nationale. Rappelons-en les principales :

- l'autonomie, le libre choix et la responsabilité ;

---

1 Les conférences socio-économiques du Québec, *L'intégration de la personne handicapée, état de situation*, 1981, p. 13.

- la reconnaissance d'une approche qui considère la personne handicapée dans son ensemble ;
- le plus grand développement des capacités des personnes ayant une déficience ;
- la participation à part entière des personnes handicapées à la vie sociale ;
- l'adaptation du milieu aux besoins des personnes handicapées sans discrimination ni privilège ;
- la participation active des personnes handicapées à la gestion des services.

Le fil directeur de l'activité doit être justement « Sans discrimination ni privilège ». Il importe d'éliminer toute discrimination, tant positive que négative. Généralement, les élèves handicapés sont soumis aux mêmes conditions d'admission et d'inscription que les autres élèves, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes. Les adaptations dont ils bénéficient dans l'application du régime pédagogique, par exemple, sont également accessibles aux autres élèves, bien que cela puisse se faire pour des raisons différentes. Bref, *l'intervention n'est appropriée que là où ils sont défavorisés par leur différence*.

Conséquemment, l'accessibilité des études collégiales, un autre objectif de société, ne peut être qu'illusoire, si l'on ne réalise pas partout et le plus tôt possible :

- l'élimination des barrières architecturales et l'adaptation des édifices et des équipements scolaires aux besoins spécifiques des élèves atteints de déficience sensorielle, motrice ou neurologique ;
- la disponibilité des moyens de transport adaptés ;
- l'accès à des appareils spécialisés ;
- le support financier requis pour concrétiser une réelle égalité de chances ;
- l'accès à des services spéciaux de support pédagogique ainsi qu'à toutes activités éducatives, récréatives et professionnelles ;

- une modification des attitudes de la population en ce qui a trait aux préjugés à l'égard des personnes handicapées.

C'est dans cette voie que le système d'enseignement collégial s'est engagé et qu'il a établi certaines mesures destinées à garantir et accroître l'accessibilité des études collégiales aux élèves handicapés.

1.3 Les mesures de support

L'accessibilité physique

En principe, tous les collèges devraient avoir réalisé maintenant les aménagements usuels (rampes d'accès, portes élargies, éclairage modifié, signalisation appropriée, etc.) et les modifications tant à l'établissement qu'au mobilier que requiert l'autonomie des élèves handicapés. Cependant, s'il advenait que d'autres *modifications architecturales* (par exemple, l'installation d'un ascenseur) s'imposent en conséquence de l'admission d'élèves ayant des besoins particuliers, *il revient au responsable des services administratifs d'en estimer le coût et d'en faire une demande spéciale à la direction générale de l'enseignement collégial, préférablement lors de la présentation annuelle des prévisions budgétaires de fonctionnement et d'investissement.*

Le transport

Les plus grandes agglomérations urbaines ont mis sur pied un service de transport adapté, dont les personnes handicapées ont appris à tirer profit. *Les collèges doivent fournir l'information à ce sujet à l'élève concerné, mais celui-ci doit effectuer lui-même la démarche.* Généralement, les centres de réadaptation émettent une recommandation en termes d'éligibilité au service de transport adapté. *Dans les municipalités non pourvues d'un tel service, l'élève doit alors acheminer au service des prêts et bourses une demande supplémentaire pour couvrir les frais engendrés par les déplacements.* Enfin, dans certains cas, *des services de mobilité-orientation sont accessibles* et ils sont assumés par les régimes de soutien, afin de favoriser l'autonomie optimale de *l'élève dont la déficience visuelle l'exige.*

Les ressources financières

L'élève ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique peut avoir accès, comme tout autre cégépien dont la condition financière l'exige, *au programme d'aide financière* par lequel le gouvernement du Québec veut rendre les études collégiales et universitaires accessibles aux élèves désireux et capables de les poursuivre, mais dont les moyens financiers s'avèrent insuffisants. *Il peut de plus compter sur le support d'un programme spécial* qui s'inspire du régime des prêts et bourses et qui le complète : le programme *de bourses pour élèves gravement handicapés*. L'aide financière n'est allouée que sous forme de bourses et certains frais (matériel spécialisé et transport) peuvent être remboursés.

Une brochure émise par le service des programmes spéciaux de la direction générale de l'aide financière aux étudiants (D.G.A.F.E.) décrit les règles d'attribution des bourses aux élèves gravement handicapés; *ce programme est administré dans chaque cégep par le responsable du service de l'aide financière aux étudiants*.

L'adresse à retenir : Le chef du service des programmes spéciaux,
Direction générale de l'aide financière aux étudiants,
1033, rue de La Chevrotière, Québec, G1R 5K9,
tél. (418) 643-3750.

Il est également nécessaire de connaître les *autres programmes d'aide financière mis à la disposition des élèves handicapés* sur le plan physique ou sensoriel. Il s'agit de *trois programmes du ministère de la Santé et des Services sociaux* créés en vertu de la loi sur l'assurance-maladie et administrés par la Régie de l'assurance-maladie du Québec (R.A.M.Q.).

- un programme de prothèses, orthèses, dispositifs et autres équipements, à l'intention des élèves atteints de déficience motrice ;
- un programme d'aides auditives ;
- un programme d'aides visuelles couvrant une vaste gamme d'appareils spécifiques à l'intégration au travail et aux études.

Au delà de ces programmes, l'Office des personnes handicapées du Québec (O.P.H.Q.) intervient *à titre palliatif*, en vue de soutenir la mise en œuvre du plan de services et du plan d'intervention. L'aide financière peut être accordée en réponse à une demande individuelle et après analyse approfondie de la condition particulière de chacun, *si on fait la preuve qu'aucune ressource n'est capable de combler le besoin*.

Le soutien pédagogique

L'admission au cégep d'élèves ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique risque d'être un leurre si elle ne s'accompagne pas de mesures particulières d'accueil et d'encadrement pédagogique. Parmi ces mesures, citons les suivantes à titre d'exemples :

- un suivi pédagogique plus systématique s'il s'agit d'un élève à risque élevé ;
- l'adaptation des moyens de communication orale et écrite ;
- une assistance particulière aux professeurs chargés de dispenser l'enseignement à ces élèves ;
- l'exploitation de toutes les possibilités dans l'application du régime pédagogique.

La sensibilisation

Les écueils les plus sérieux et en même temps les plus tenaces sur la voie de l'intégration scolaire des élèves handicapés tiennent la plupart du temps aux attitudes de la population en général : inconfort, dénégation, rejet, indifférence, surprotection, etc. Rares sont ceux qui réussissent à s'affranchir des préjugés et de la tendance aux comportements discriminatoires. Aussi semble-t-il approprié d'offrir à la population du collège (élèves, professeurs, autres catégories de personnel) des séances de sensibilisation, où figurent, par exemple, des témoignages, des mises en situation, des rapports d'expérience.

1.4 La responsabilité du collège

Les collèges se préoccupent manifestement de devenir plus accessibles et plus accueillants, de faciliter l'intégration des élèves handicapés et de favoriser par tous les moyens disponibles leur accession à l'autonomie. Il s'avère de première importance que cette préoccupation soit portée au plus haut niveau de l'administration du collège.

Le réseau collégial a jusqu'ici fait consensus sur la nécessité d'assumer cette responsabilité par la désignation dans chaque établissement d'un répondant local à qui seront consentis les moyens de s'en acquitter convenablement et efficacement.

Désigner un répondant

Il va sans dire que l'accueil et l'intégration au cégep des élèves handicapés constituent une responsabilité collective. Cependant, il serait illusoire de prétendre que les choses vont ainsi d'elles-mêmes et que la bonne volonté de tous et de chacun suffit à atteindre l'objectif. Au contraire, l'affaire de tout le monde, c'est souvent en réalité l'affaire de personne. *Aussi s'impose-t-il que cette préoccupation du milieu s'incarne dans une fonction précise confiée à une personne bien identifiée.*

Qui désigner. Le statut et les qualités tant personnelles que professionnelles du répondant découlent de ce que définira le chapitre prochain sur les responsabilités et les fonctions principales qui lui sont assignées. Sans tenter d'esquisser de ce responsable le profil idéalement désirable, nous signalerons néanmoins quelques caractéristiques qu'il importerait de retrouver chez cette personne :

- l'intérêt à desservir cette clientèle ;
- une connaissance raisonnable de la problématique liée aux différents types de déficience et ce en milieu collégial ;
- l'aptitude au counseling ;
- une bonne connaissance du régime pédagogique ;
- l'aptitude à entrer aisément en relation avec les divers services du collège (administration, organisation scolaire, consultation) ;

- la crédibilité, la connivence et l'entregent, l'aptitude au contact avec des collègues différents ;

- la capacité de discerner entre la demande et l'ampleur de la réponse à donner.

L'expérience nous suggère qu'aucune formule n'a établi à priori sa supériorité objective : certains collèges ont désigné pour répondant soit un cadre (directeur des services étudiants, adjoint aux services pédagogiques, responsable des services administratifs), soit un professionnel (aide pédagogique individuel, psychologue, conseiller d'orientation, infirmière, agent de pastorale). *Enfin, signalons qu'en sa qualité de personne-ressource par excellence auprès des élèves handicapés, le répondant doit être accessible et disponible (dans tous les sens).*

Déterminer ses rôles et fonctions

Surtout s'il s'agit d'un nouveau venu dans ce poste de répondant local, il ne fait aucun doute *qu'une description détaillée de ses responsabilités principales et de ses fonctions courantes l'aidera à mieux cerner l'ampleur des tâches qui lui sont dévolues* lui permettant ainsi d'ordonner en conséquence ses autres responsabilités, puis d'assurer les conditions qui lui permettront de s'en acquitter équitablement pour sa propre satisfaction, celle des usagers et du milieu collégial. L'intention ici demeure la même : fournir des mains aux bonnes intentions et s'assurer que soit dépassé le stade des vœux pieux.

Assurer les moyens et contrôler le rendement

Certains observateurs estiment que tous les collèges n'assument pas avec un égal sérieux leur responsabilité en ce qui concerne l'accueil et l'intégration des élèves ayant une déficience physique ou sensorielle. *Un premier test de vérité réside dans la façon dont le cégep accorde à son répondant local les ressources et les moyens qui lui sont essentiels pour remplir ce mandat*, et puis dans le contrôle que fait l'administration des résultats de ce programme auprès des élèves handicapés. Bien que nous en soyons encore à nos premières expériences en ce domaine, il semble que certains indicateurs puissent servir à l'évaluation de cette expérience ou de cette orientation :

- le nombre d'élèves handicapés s'accroît-il dans ce collège ?

- le bassin de provenance a-t-il tendance à s'élargir et à se diversifier ?

- y a-t-il accroissement des demandes d'information de la part du milieu externe sur les services que dispense le collège à ce type particulier d'élèves ?
- les relations avec les groupes et les associations concernées sont-elles plus systématiques et régulières ?
- des élèves offrent-ils leur disponibilité pour agir comme bénévoles à quelque titre que ce soit auprès de leurs pairs ?
- les professeurs manifestent-ils plus de sensibilité ou moins de résistance à l'égard des besoins pédagogiques propres aux élèves handicapés ?
- y a-t-il chez ces élèves un taux particulièrement élevé d'échecs et d'abandons ?
- ces élèves expriment-ils des attentes nouvelles ou leur appréciation des services rendus ?

Informer le milieu

Un autre test de vérité dans l'implication du collège quant à sa responsabilité à l'égard des élèves handicapés, c'est la façon dont il diffuse l'information relative au répondant local de l'accueil et de l'intégration au cégep.

À l'interne. Cette information diffusée à l'intérieur du cégep contribuera en même temps à susciter l'adhésion de toute la communauté à cet objectif commun, à solliciter l'appui et la collaboration de chacun selon ses moyens puis à engager la concertation des personnes et des services vers une intervention vraiment efficace.

À l'externe. Bien des personnes ayant une déficience physique ou sensorielle hésitent encore à solliciter l'admission aux études collégiales, estimant encore peu accessible ou peu accueillant l'établissement d'enseignement supérieur. Il importe donc, au premier chef, de faire connaître à la population l'ouverture de l'institution à accueillir toutes les catégories d'élèves et la disponibilité des services pour des élèves ayant des besoins particuliers. L'information émise à la population générale sur les diverses mesures mises en œuvre aura d'abord pour effet de corriger cette

perception du réseau collégial. *Mais elle aura surtout pour objectif d'inciter les élèves concernés à se manifester le plus tôt possible et à prévenir en temps opportun de leur rentrée probable dans tel programme d'études:* voilà autant de temps supplémentaire à consacrer à une planification plus fine des multiples facettes d'un accueil vraiment personnalisé.

2
Le répondant local

Nous avons suggéré plus haut que l'analyse des rôles et des fonctions principales assignés au répondant local devrait guider l'administration du collège dans la désignation de la personne responsable de l'accueil et de l'intégration des élèves ayant une déficience physique ou sensorielle. Pour sa gouverne, le répondant devrait trouver dans ce chapitre assez d'informations pour évaluer l'ampleur des engagements que comporte cette désignation.

Telle qu'elle est présentée ci-après, l'énumération des rôles et des fonctions du répondant local risque de laisser entendre que celui-ci agira souvent pour ou à la place de l'élève ou de d'autres intervenants (professeurs, professionnels de la consultation, etc.). En conformité avec les orientations présentées dans **À part ... égale**, la responsabilité du répondant se résume à assurer la mise en place des services visant à compenser les limitations fonctionnelles conséquentes à une déficience sensorielle, motrice ou neurologique. Ou bien encore, il jouera un rôle de coordination à l'intérieur du collège et de référence aux ressources extérieures; par-dessus tout, le répondant devra susciter chez l'élève le désir de se prendre en main, de participer à l'organisation des services dont il a besoin, puis à la gestion de son plan d'intervention dont nous parlerons au prochain chapitre.

Nous voulons également éviter de laisser entendre que le répondant local doit se débrouiller seul avec les moyens du bord, dans l'ensemble des fonctions que nous lui assignons. Au contraire, il est porteur de cette responsabilité au collège et il revient à chaque administration de déterminer quelles seront ses tâches et qui seront ses collaborateurs immédiats et réguliers.

2.1 Principales responsabilités

Il faut veiller à ce que la désignation formelle d'une personne chargée de la coordination de ce secteur d'activité n'entraîne pas le désengagement des diverses instances, des services appelés à y contribuer et du milieu en général. *Le répondant local ne porte pas seul la responsabilité de l'intégration des personnes ayant des limitations fonctionnelles.*

Cela dit, nous présentons ici ce que nous considérons être les trois principales responsabilités d'un répondant local.

- *Assurer la permanence d'une structure d'accueil et d'encadrement pédagogique pour les élèves handicapés*

L'expérience a largement démontré l'importance pour un collège, non seulement de demeurer accessible aux élèves ayant une déficience physique ou sensorielle, mais de voir à ce que cette accessibilité soit publiée et connue des personnes de tous âges intéressées à poursuivre des études collégiales. Les choses se passent comme si un cégep dans son ensemble devenait adéquatement sensibilisé et assumait progressivement et efficacement sa responsabilité dans ce domaine, dans la mesure où il faisait l'expérience concrète de la vie quotidienne avec des élèves ayant des besoins particuliers.

De semblable façon, l'élève potentiel perçoit l'établissement comme accueillant et pédagogiquement équipé pour faciliter l'intégration et le succès scolaire, non pas à la lecture des intentions généreuses mais plutôt à la vue des expériences concrètes des élèves qui ont été admis dans ce cégep et qui y ont reçu un support propre à faciliter la conquête graduelle de leur autonomie.

Cette publicité est possible par des interventions ponctuelles d'information du milieu, mais aussi par la permanence d'une porte d'entrée bien identifiée où sont acheminées les demandes de renseignements, la correspondance, bref, toutes les questions relatives à l'admission au cégep des personnes jeunes ou adultes atteintes de déficience physique ou sensorielle.

On peut notamment en déduire qu'aussi bien le statut de la personne désignée comme répondant que la localisation de son bureau dans l'établissement sont à ce propos des questions de première importance.

◆ *Agir comme principale personne-ressource au service de l'élève handicapé comme à celui du milieu*

L'expérience quotidienne du répondant contribue au développement d'une expertise originale, indispensable et diversifiée dans les différentes facettes du service pédagogique aux personnes handicapées. Cette compétence permet notamment :

- d'identifier avec l'élève ses besoins pédagogiques et d'en établir les priorités ;
- de noter au passage les besoins non directement reliés à l'apprentissage scolaire et de suggérer s'il y a lieu les ressources appropriées ;
- de susciter l'intervention conjointe des ressources requises pour une réelle égalité de chance de succès aux études ;
- de sensibiliser les professeurs en les informant sur le mode de communication à utiliser avec ces élèves et sur les services mis en place pour compenser leurs limitations fonctionnelles ;
- de maintenir au besoin le lien avec les écoles secondaires du bassin régional, les établissements de services spécialisés, les associations et regroupements aussi bien qu'avec les organismes de ressources et les personnes que concerne immédiatement la réalisation du plan d'intervention ;
- d'assurer la coordination générale du suivi pédagogique de l'élève et de soutenir ce dernier dans la conquête de son autonomie.

◆ *Assurer la concertation des ressources signalées dans le plan d'intervention.*

S'il est vrai que le succès de toute action éducative exige une conjugaison de compétences multidisciplinaires et une authentique concertation de ressources diverses, ce principe s'applique a fortiori dans le cas des élèves ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique, compte tenu surtout du haut niveau de complexité technique des spécialités et des équipements. C'est au répondant, en sa qualité de chef d'orchestre ou de chef d'équipe, qu'il incombe de présider à la coordination des ressources complémentaires de l'établissement scolaire, de faire appel au besoin, aux ressources extérieures, et d'éviter en tout temps les interventions compartimentées comme les dédoublements aussi coûteux qu'inutiles.

2.2 Principales fonctions

◆ *Contacter les écoles secondaires du bassin régional*

Le contact avec les écoles secondaires constitue la fonction la plus importante qui découle de la permanence d'une structure d'accueil au collège. L'école secondaire en tant qu'établissement distinct ayant son personnel administratif, ses professionnels spécialistes, son corps enseignant et tous ses étudiants du second cycle, voilà la cible d'une information planifiée dans la période qui précède la demande d'admission au collégial. D'une part, le collège annonce son ouverture à accueillir les élèves handicapés et à compenser par des services appropriés les limitations fonctionnelles découlant d'une déficience physique ou sensorielle. D'autre part, le cégep sollicite la collaboration du milieu :

- celle du personnel administratif : qu'il diffuse efficacement cette information tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école secondaire ;

- celle des professionnels spécialistes : qu'ils initient ou facilitent la transmission des dossiers des élèves concernés ;

- celle du personnel enseignant : que les professeurs enseignant actuellement à des élèves handicapés assurent un lien entre la polyvalente et le cégep par le répondant local, pour les sujets à risque d'échec ;

- enfin, celle des élèves concernés, tel que nous en traitons maintenant ci-après.

◆ *Agir comme porte-parole du collège auprès des élèves handicapés qui se manifestent comme tels*

C'est le premier geste d'accueil, qui s'exprime par un mot de bienvenue et qui fournit déjà tout renseignement utile en vue d'une transition, sans trop de heurts, du secondaire au collégial. Formuler cette suggestion au cégep dans le cadre de l'accueil des élèves handicapés, c'est rappeler finalement que, dans son fonctionnement normal et habituel, l'établissement collégial devrait se montrer ainsi accueillant pour toutes et chacune des personnes, handicapées ou pas, qui composent sa population étudiante.

Cette démarche du répondant local, que nous situerons entre les mois de décembre et mars de chaque année scolaire, s'impose a priori pour que le plan de services (dont nous traiterons dans le prochain chapitre) soit mis au point assez tôt pour planifier la rentrée au cégep : l'inscription, le choix de cours, la confection de l'horaire, la commande de matériel pédagogique de soutien, la mise en œuvre du plan d'intervention dans son ensemble.

C'est le moment de voir à ce que les responsables de l'information scolaire au secondaire soient adéquatement renseignés sur les droits et devoirs de l'élève concerné, notamment :

- le droit d'opter pour le cégep et le programme de son choix, compte tenu des ressources disponibles en termes de soutien pédagogique ;
- les raisons pour lesquelles la demande d'admission au collégial ne doit contenir aucune déclaration de déficience, qu'elle soit physique, sensorielle ou autre ;
- les raisons qui devront inciter l'élève à s'informer sur les services offerts par le cégep choisi et ce, avant même de faire sa demande d'admission, ou du moins aussitôt après avoir reçu une réponse affirmative du collège ;
- la responsabilité qu'assume tout élève, surtout au niveau d'enseignement supérieur de se prendre en charge lui-même et de tirer profit des ressources mises à sa disposition.

◆ *Élaborer le plan d'intervention*

Ce qu'il est. Tel que nous le définirons au prochain chapitre, le plan d'intervention se situe le plus souvent dans le cadre du plan de services que veut promouvoir l'O.P.H.Q. À partir de la description faite par l'élève de sa déficience physique ou sensorielle, le plan d'intervention doit énumérer de façon exhaustive ses divers besoins, d'où ressortira l'ensemble des services requis, dont découlera l'organigramme des mesures de compensation.

Il n'a donc pas pour fonction d'identifier de façon clinique la déficience de l'élève, mais d'établir par quelles mesures l'on pourra compenser les limitations fonctionnelles, en termes de soutien pédagogique individualisé et en fonction du programme d'études choisi par l'élève. Les autres besoins peuvent être satisfaits

par d'autres instances, qu'elles viennent du milieu familial, de l'environnement, des ressources institutionnelles ou d'ailleurs.

Quand le faire. L'expérience suggère que, le plus tôt possible après son admission au collège, l'élève choisisse de se manifester auprès du répondant local. Comme le plan d'intervention est un outil de planification des services à dispenser, on comprendra *qu'il importe de l'établir assez tôt dans le trimestre précédant la rentrée au collège*. Il va sans dire que l'élève qui n'aura exprimé ses besoins qu'au moment de la rentrée devra accepter des délais quant aux services que pourra fournir le collège. Compte tenu du rythme d'apprentissage exigé par certains programmes, un tel retard pourrait signifier le report de l'admission au trimestre suivant.

Comment le faire. Préférablement par le moyen d'une entrevue individuelle de l'élève avec le répondant local. L'objectif est de cerner les besoins de l'élève et d'identifier les mesures à mettre en place pour lui assurer de raisonnables chances de succès. Une séance ne suffira probablement pas à élaborer l'ensemble du plan d'intervention ; lors de séances ultérieures, la participation de certains professeurs peut s'avérer fortement recommandable. Cette démarche de l'élève avec le répondant devrait permettre :

- de préciser la nature et l'ampleur de la déficience ;
- d'identifier les capacités et les limitations fonctionnelles ;
- de déterminer les conséquences de ces limitations fonctionnelles dans le processus d'apprentissage ;
- d'identifier les objectifs poursuivis par l'élève en regard de son choix de programme ;
- d'informer l'élève des conséquences possibles de son choix en regard des limites institutionnelles pour tel programme d'études ;
- d'identifier les aides techniques (équipement, matériel spécialisé, appareils, etc.) que possède l'élève et de voir avec lui quelle utilisation il en fait, s'il aurait besoin de d'autres aides, s'il sait où se les procurer ;

- **de connaître le vécu de l'élève au secondaire (personnes-ressources qui l'ont connu, besoins spécifiques déjà identifiés) ;**

- **d'informer l'élève des ressources disponibles au cégep et sur la façon d'y avoir accès (par exemple, rôle du répondant local, façon d'utiliser ses services).**

À quoi il sert. On aura déduit de ce qui précède que le *plan d'intervention trouve son premier et principal usage dans l'organisation scolaire*, puisqu'il s'agit d'agencer les ressources requises pour chaque cas individuel, puis d'énumérer les démarches nécessaires et de les inscrire à l'agenda des services mis à contribution dans le support pédagogique de l'élève. *Il s'ensuit que le plan d'intervention servira d'outil de financement des services offerts à cet élève, selon les exigences dictées par la condition de l'élève à l'intérieur des normes ministérielles en vigueur.*

◆ *Contacter les ressources pertinentes autres que l'école secondaire de provenance*

Tant au cours de la période qui précède immédiatement la rentrée au cégep que tout au long des études collégiales, le répondant peut être appelé à maintenir des liens plus ou moins étroits et constants avec différents organismes ou institutions tels :

- les établissements de services spécialisés ;

- les ministères, offices et régies du gouvernement impliqués dans la mise en œuvre du plan d'intervention ;

- les organismes de promotion et les associations spécialisées ;

- les ressources locales et régionales dédiées aux personnes handicapées.

Rappelons que ces démarches ont pour objectif l'intégration scolaire de l'élève et le succès des études, mais aussi et surtout la prise en charge de l'élève par lui-même.

◆ *Contacter les professeurs concernés*

On pourrait distinguer au moins trois composantes de l'intervention du répondant auprès des enseignants, intervention capitale entre toutes, compte tenu de la portée fondamentale de la relation professeurs-élèves.

Premièrement, l'expertise que developpe le répondant lui permet de *fournir une information de base sur l'univers propre à l'élève handicapé*, sur la nature et la portée de la déficience fonctionnelle, sur les mesures auxquelles on aura recours, sur les embûches (par exemple, les difficultés de communication) qui attendent l'enseignant, etc.

En second lieu, cette information permet de *désamorcer les craintes* que suscite cette situation et de sécuriser principalement celui qui n'a pas encore eu l'occasion d'enseigner à ce type d'élève.

Enfin, la relation du répondant avec le professeur permet *de planifier l'achat, la création ou l'adaptation de l'équipement et du matériel didactique requis pour chacun des cours*.

◆ *Participer à la sensibilisation du milieu*

L'initiative appartient au répondant de susciter dans les milieux interne et externe du cégep une sensibilité fine à l'égard des droits, des devoirs, des attentes et des besoins des personnes handicapées. Nous voulons parler ici d'un processus continu impliquant néanmoins des temps forts à diverses étapes de l'année scolaire, où l'on fait remonter au niveau de la conscience individuelle ou collective les perceptions et les préjugés, et où l'on identifie les gestes concrets à poser pour la promotion d'une authentique égalité dans le respect des différences. Parmi les moyens qui ont fait leurs preuves, signalons à titre d'exemples : les mises en situation, les chroniques dans le journal du collège ou à la radio étudiante, la contribution des organismes et associations à des activités dans le cégep ou dans la région, des débats ou forums auxquels pourraient participer des élèves handicapés.

◆ *Contribuer au perfectionnement des enseignants*

Il ne s'agit pas pour le répondant de se substituer au conseiller pédagogique responsable du perfectionnement des professeurs, bien au contraire ! Les deux peuvent travailler de concert pour mettre en place des sessions de formation

touchant les différents types de déficiences, les attitudes à adopter, les adaptations de cours, etc.

Ces activités sont des occasions privilégiées pour le répondant de transmettre aux enseignants une bonne quantité d'informations et d'expériences susceptibles de les aider dans leur travail avec un élève handicapé.

3
Le plan d'intervention

Depuis 1978, la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* (L.R.Q., chapitre E-20.1) prévoit qu'un plan de services doit être préparé afin de faciliter l'intégration scolaire, professionnelle et sociale (art. 45). Ce plan comprend, entre autres, un programme de formation générale et professionnelle et il aide la personne handicapée à obtenir les services requis de la part des ministères, organismes et autres services publics (art. 50 et 51).

Pour des raisons qu'il ne nous appartient pas d'apprécier, il arrive plutôt rarement qu'un élève se présente à l'admission, au cégep, muni d'un plan de services qu'il aurait élaboré seul ou avec l'aide d'un consultant ou d'un membre de sa famille. Dès lors, le répondant peut s'enquérir de l'état de la situation, des services déjà reçus par l'élève, de ceux qu'il reçoit ou de ceux dont il prévoit avoir besoin, en révisant chacun des domaines d'intervention identifiés au plan de services. Cette connaissance minimale de la situation de l'élève permettra au répondant d'assurer une meilleure coordination des services.

3.1 Le plan de services

Le plan de services constitue l'éventail et la perspective d'ensemble des divers plans d'intervention mis en œuvre pour faciliter l'intégration de la personne handicapée. Il manifeste la pertinence et la cohérence des diverses interventions ; il évite les dédoublements d'évaluation ; il suggère les références appropriées ; il permet et facilite les suivis et il assure les réponses les plus personnalisées aux besoins de chaque personne handicapée. C'est pourquoi on le définit comme suit :

> **« Un plan de services est un outil de planification et de coordination des services individuels nécessaires à la réalisation et au maintien de l'intégration sociale d'une personne handicapée »** [2]

Le plan comprend « l'identification des besoins du bénéficiaire, les objectifs à poursuivre, les moyens à utiliser, la durée prévisible des services, ainsi que la date de révision » [3]

Tel qu'illustré aux tableaux qui suivent, le plan de services se compose de plusieurs volets, appelés plans d'intervention, et couvre les aspects suivants :

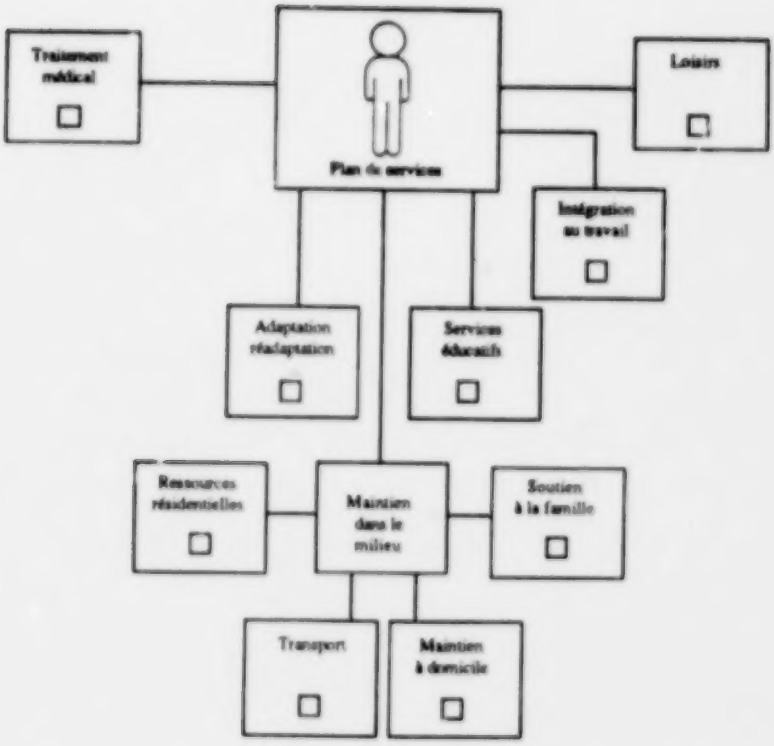
- Le traitement médical
- L'adaptation et la réadaptation
- Les services éducatifs
- L'intégration au travail
- Les loisirs
- Le maintien dans le milieu par :
  - les ressources résidentielles
  - le transport
  - le maintien à domicile
  - le soutien à la famille

Nous nous limiterons au plan d'intervention en services éducatifs, dans le cadre spécifique des études collégiales.

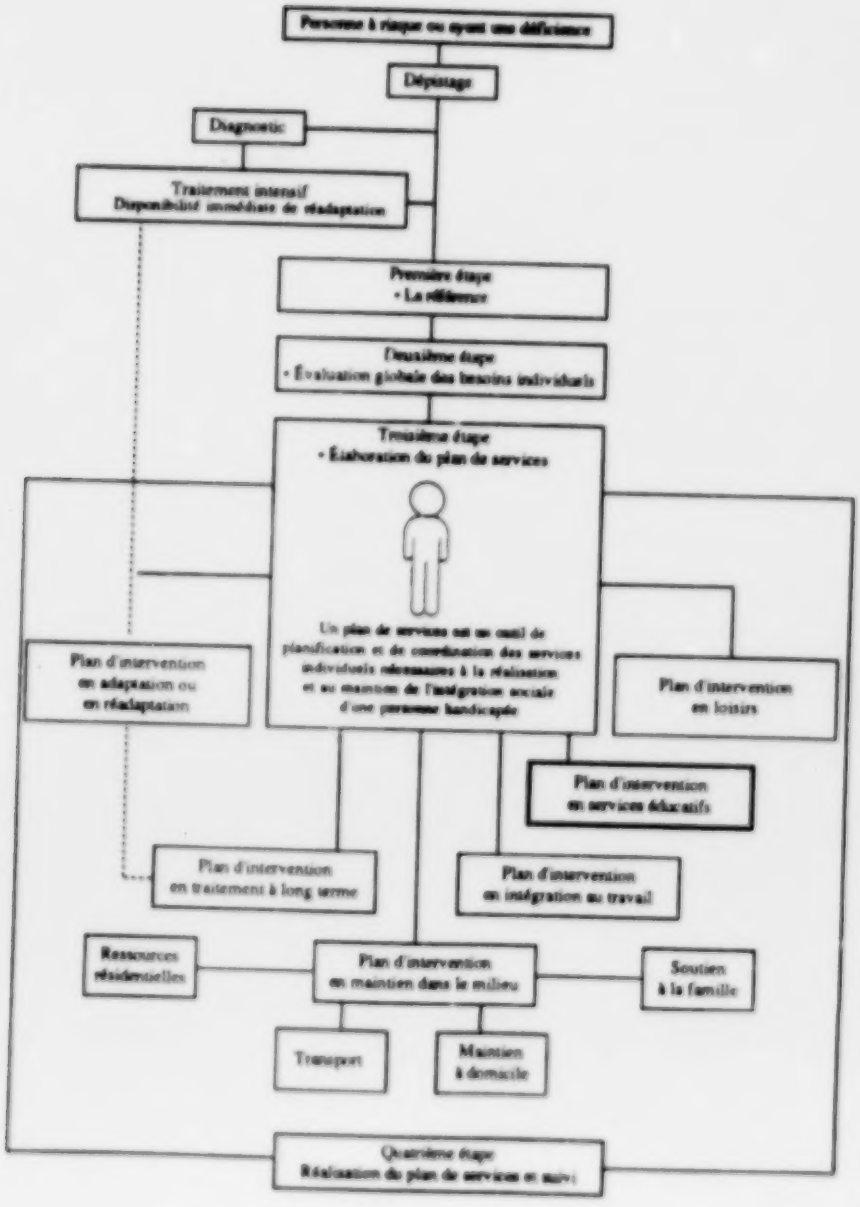
---

2. Office des personnes handicapées du Québec, *Le plan de services*, document de travail pour consultation, 1988.
3. *Loi sur les services de santé et les services sociaux*, L.R.Q., c. S-5 R.-6, art. 42.

Représentation graphique du PLAN DE SERVICES selon le dépliant de l'O.P.H.Q. « Ce que contient votre plan de services »



Les étapes du plan de services



3.2 Le plan d'intervention

Il importe de rappeler ici que le plan d'intervention doit se situer dans la perspective de l'atteinte des objectifs globaux que poursuit l'élève et ne jamais les perdre de vue. Nous expliciterons ici les quatre éléments de la définition du plan d'intervention :

a) la description de la **condition physique** (évaluation diagnostique) ;

b) l'identification des **besoins** à satisfaire ;

c) l'énumération des **services** requis ;

d) l'organigramme des **mesures** à mettre en œuvre.

La description de la condition physique

La première étape consiste à cerner de façon précise les éléments problématiques de la condition physique : la nature et l'ampleur de la déficience principale, le nom qu'on lui donne, les autres déficiences de portée secondaire, l'origine ou la source de la déficience principale (problème de naissance ou séquelle d'accident).

L'objectif ne consistera pas à formuler un diagnostic scientifique tel qu'il doive notamment faire appel aux rapports de spécialistes, ni même à vérifier l'exactitude du diagnostic déjà établi. Il suffira de conserver la description que peut en fournir l'élève lui-même, seul ou assisté d'une personne-ressource, puisqu'on tient pour acquis qu'à sa sortie du secondaire, l'élève a une connaissance juste de sa condition. Il pourrait cependant se présenter des cas (comme celui d'un adulte qui revient aux études ou d'une personne ayant été victime d'un accident récent) où un centre spécialisé pourrait être utile pour l'évaluation de la situation et l'élaboration du plan d'intervention. De façon générale d'ailleurs, le répondant tirera profit des services d'expertise fournis par des organismes tels que l'Institut Nazareth et Louis-Braille, le Centre Louis-Hébert, le Centre François-Charron, l'Institut de réadaptation de Montréal, l'Institut Raymond-Dewar, l'Institut des Sourds de Charlesbourg, entre autres. On retrouvera à la fin des chapitres 4, 5 et 6 les adresses de ces organismes.

L'identification des besoins

À cette étape, le répondant doit regarder avec l'élève en quoi ses limitations fonctionnelles affectent le processus d'apprentissage scolaire.

Certaines limitations fonctionnelles ont des **conséquences directes** et immédiates sur le processus d'apprentissage : difficulté de lecture, d'écriture, de prise de notes, de participation aux activités pédagogiques de groupe, de consultation d'ouvrages recommandés, pour ne nommer que celles-là.

Les conséquences indirectes, quant à elles, ne concernent pas absolument et immédiatement le processus d'apprentissage scolaire, mais les conditions externes et lointaines propres à affecter ultimement le succès des études. Il peut s'agir de difficultés reliées au séjour à domicile, au transport, aux loisirs et aux activités de la vie sociale, etc. D'une part, le cégep n'a pas à s'approprier les missions d'autres organismes ou d'autres instances; mais il ne peut pas, d'autre part, faire abstraction des facteurs qui, tout en n'étant qu'indirectement reliés aux études, peuvent avoir sur le rendement scolaire des effets assurés et manifestes. *Il en découle que le répondant doit connaître l'éventail des services disponibles à l'intérieur et à l'extérieur du cégep, même s'il n'a pas à faire les démarches pour ou à la place de l'élève.*

L'énumération des services

Les divers types de services requis, en fonction des besoins déjà soulignés et en référence explicite au programme d'études choisi par l'élève concerneront par exemple :

- **L'aménagement physique** pouvant comprendre des modifications architecturales, l'adaptation de mobilier, l'installation d'ascenseurs, de casiers adaptés d'accès facile pour les élèves en fauteuil roulant ou ayant une déficience visuelle ; d'un poste de travail adapté doté d'un éclairage adéquat et d'équipement spécialisé ; d'un local pour l'entreposage et la recharge des fauteuils roulants électriques, d'un système d'alarme visuelle, de portes élargies, de toilettes adaptées, de rampes d'accès extérieures et intérieures, de signalisation appropriée des locaux et des passages ; l'identification en braille des machines distributrices, le repérage des aspects dangereux de l'aménagement architectural, l'adaptation des locaux tels que les laboratoires, etc.

- **L'équipement et le matériel spécialisé,** pouvant comprendre un dictionnaire en gros caractères, un agrandisseur de textes, une télévisionneuse, un magnétophone à vitesse variable, un Versabraille, un amplificateur individuel (« phonic ear »), etc.

- **L'aménagement et le soutien pédagogique,** comme l'horaire adapté aux limitations fonctionnelles, les regroupements homogènes, le suivi en aide pédagogique individuelle, le tutorat, l'assistance financière, l'adaptation des examens, le support spécial du service de santé, les services de prise de notes, d'interprétariat, de lecture, etc.

- **L'accompagnement** par les pairs aidant pour le support à l'apprentissage, l'aide à la recherche en bibliothèque, les déplacements, le travail de laboratoire, etc.

L'échéancier des mesures

Pour chaque élément inscrit dans la section des besoins à satisfaire et dans celle des services requis, il importe maintenant de déterminer avec précision et réalisme les contacts à faire, les mandats à distribuer, les personnes à informer ou à assigner à telle responsabilité particulière, etc. Tout cela en regard d'une date limite en deçà de laquelle ces démarches devront être réalisées.

Nous avons parlé tout à l'heure de « l'organigramme des mesures diverses destinées à favoriser un apprentissage scolaire optimal ». C'était sous-entendre que ces interventions s'ordonnent selon une séquence logique et qu'elles sont interdépendantes.

4
L'élève ayant une déficience visuelle

Nous aborderons avec ce chapitre et nous poursuivrons dans les deux suivants ce que nous pourrions appeler des guides spécifiques destinés à faciliter l'intervention auprès d'élèves ayant une déficience visuelle (chapitre 4), une déficience auditive (chapitre 5) ou une déficience motrice ou neurologique (chapitre 6).

Quand on parle de déficience visuelle, il importe au départ de savoir qu'il existe des personnes dites « fonctionnellement aveugles ou non voyantes » et d'autres dites « fonctionnellement voyantes ». Les définitions que nous donnons ci-après et qui sont généralement admises dans les milieux d'éducation indiquent déjà des différences importantes qui impliqueront donc des services adaptés différents [4] :

> « Est ***fonctionnellement aveugle*** l'élève qui fait appel à son sens du toucher comme mode principal d'acquisition des connaissances ; il utilise normalement l'alphabet braille pour lire et écrire. »

> « Est ***fonctionnellement voyant*** l'élève qui fait appel à son résidu visuel comme mode principal d'acquisition des connaissances. Il accède à l'imprimé courant, régulier ou agrandi, en ayant recours à ses aides optiques et il utilise le système graphique courant pour écrire. »

Il peut aussi se rencontrer des personnes qui soient de l'une et de l'autre définitions dépendant des circonstances.

---

4. Selon les guides du M.E.Q. (1964), cités dans *La déficience visuelle. Guide pédagogique pour le postsecondaire*, Cégep de Sainte-Foy, 1985, p. 22.

4.1 Examen du cas

Cet examen du cas se passe en entrevue avec l'élève. Les questions posées ne visent qu'un objectif : connaître l'élève, ses besoins et voir avec lui les services qui permettraient de compenser ses limitations visuelles.

L'élève ne pourra peut-être pas vous donner des réponses précises à toutes les questions : l'important c'est qu'il vous parle de ce qu'il peut et ne peut pas faire et qu'à la fin de l'entrevue vous ayez une bonne idée de ses besoins.

Diagnostic

Déterminer d'abord avec l'élève s'il est fonctionnellement voyant ou fonctionnellement aveugle

En quoi consiste sa déficience visuelle ? _____
Comment la nomme-t-on ? _____
Cette pathologie est-elle évolutive ? _____
Quelle en est l'origine (naissance, maladie, accident) ? _____
L'élève a-t-il un résidu visuel ? _____
Utilise-t-il ce résidu visuel pour lire ? ❑ écrire ? ❑ se déplacer ? ❑
A-t-il d'autres difficultés sur le plan physique ou sensoriel ? _____
_____

◆ **S'il est fonctionnellement voyant**

Que lui reste-t-il de capacité visuelle ? _____
Quelle est sa capacité visuelle de l'oeil droit ? _____ de l'oeil gauche ? _____
A-t-il des problèmes de champ visuel ? ❑ d'acuité visuelle ? ❑
de fatigue visuelle ? ❑
Dans quelles conditions peut-il utiliser de façon optimale son résidu visuel ?
_____
_____
Quelles sont les conditions qui l'empêchent d'utiliser son résidu visuel ?
_____
_____

Lecture des textes

- Peut-il lire le caractère imprimé standard ? ❑
  l'écriture manuscrite ? ❑ en script ? ❑
- À quel rythme (approximativement) ? _____
- Dans quelles conditions ? _____
- Doit-il faire appel au caractère agrandi ? ___
- Si oui, à quelles occasions surtout ? _____
- Peut-il lire longtemps sans fatigue ? _____
- Utilise-t-il le braille à l'occasion ? _____
- Utilise-t-il à l'occasion les « livres parlés » (livres sur cassettes) ? _____

Lecture au tableau

- Peut-il lire au tableau ? _____
- Dans quelles conditions le peut-il (éclairage du local, couleur du tableau, de la craie, distance du tableau, angle par rapport au tableau, etc.) ?

  _____

  _____

Les projections (texte, vidéo, film, etc.)

- Éprouve-t-il des difficultés à lire les textes projetés par rétroprojecteur ? _____
- Dans quelles conditions ? _____
- Les projections sur vidéo, film, écran d'ordinateur lui causent-elles des difficultés (dimensions de l'écran, luminosité de l'écran couleur, distance par rapport à l'écran, éclairage pendant la projection, etc.) ? _____
- Connaît-il d'autres types de difficultés concernant la lecture en général ? _____

L'écriture à la main

- Peut-il écrire à la main de façon lisible ? _____
- Dans quelles conditions peut-il le faire avec le plus d'efficacité ?

  _____
- À quel rythme peut-il écrire ? _____

L'écriture à la machine

- Peut-il écrire à la machine ? _____
- Dans quelles conditions peut-il le faire avec le plus d'efficacité ?

  _____
- À quel rythme peut-il écrire à la machine ? _____

Au secondaire (ou avant son arrivée au Cégep), comment cela se passait-il pour la lecture et l'écriture? Comment fonctionnait-il ? _____

_____

_____

◆ S'il est fonctionnellement aveugle ou non voyant

Préciser avec l'élève la nature et l'ampleur de sa déficience visuelle

_____

_____

_____

S'il a un résidu visuel, de quelle nature est-il ? Que distingue-t-il ? En quoi, dans quelles circonstances et dans quelle mesure son résidu visuel lui sert-il ?

_____

_____

_____

La lecture du braille

- Peut-il lire le braille intégral ? ❑ le braille abrégé ? ❑
- Éprouve-t-il des difficultés particulières en ce qui a trait à la lecture du braille? Lesquelles ? _____

  _____
- Connaît-il l'existence du code utilisé pour la transcription en braille des mathématiques ? _____

La lecture du caractère imprimé

- Peut-il lire le caractère imprimé agrandi? Sur papier ? ❑ Sur écran ? ❑
  Préciser : _____

  _____

  _____

La lecture « auditive »

- Utilise-t-il les enregistrements sur cassettes (livres parlés) avec profit ? _____

Lequel de ces trois modes de lecture privilégie-t-il ? _____

Une combinaison de ces trois modes est-elle possible dans son cas, et dans quelle proportion ? _____

L'écriture

- L'élève maîtrise-t-il l'écriture en braille intégral ? ❑ en braille abrégé ? ❑
- Peut-il écrire à la main ? ❑ à la machine à écrire ? ❑
- Dans quelle proportion utilise-t-il le braille et l'écriture conventionnelle ? _____

Avant son arrivée au collège

- Était-il intégré à des classes d'élèves voyants ? Comment cela se passait-il ?

  _____

- Comment fonctionnait-il :

  pour la lecture et l'écriture ? _____

  pour les travaux en classe et les laboratoires ? _____

  pour les travaux longs ? _____

  pour les examens ? _____ _____

Remarques _____

_____

_____

Besoins

Équipement

Quel équipement l'élève a-t-il déjà en sa possession :

- pour la lecture ? _____
- pour l'écriture ? _____
- autres ? (préciser) _____

Cet équipement est-il suffisant pour répondre aux exigences d'une participation optimale à ses études collégiales ? _____

Est-il en bon état de fonctionnement ? _____

Quel équipement supplémentaire serait-il nécessaire à l'élève de se procurer ?

_____

_____

Sait-il où et comment se les procurer ? _____

Quelle contribution attend-il du collège ?

- casier à linge adapté ? ❑
- local de travail adapté ? ❑
- transcription en braille ? ❑
- agrandissement de textes ? ❑
- livres parlés (enregistrés sur cassettes) ? ❑
- autres ? (préciser) _____

Aménagement

Y a-t-il au collège des éléments de l'aménagement architectural à corriger ? _____

Lesquels ? _____

_____

Soutien

Bénéficiait-il au secondaire d'un soutien spécial (professeur, preneurs de notes, lecteurs) ? _____ _____

_____

Souhaiterait-il recevoir ces services au collégial ? _____

Est-il autonome dans ses déplacements ? _____ Sinon, préciser :

_____

_____

_____

Services

Aux besoins identifiés correspondent les services à mettre en place. Nous suggérons ici des exemples de services qui peuvent être identifiés au cours de l'entrevue dans les secteurs suivants :

Aménagement physique :

Y a-t-il des commandes spéciales à adresser au service de l'équipement ? _____

_____

_____

Matériel spécialisé :

L'élève devra-t-il se procurer ou aura-t-il besoin :

- de calculatrice parlante ? ❑
- de télescope, loupe, etc. ? ❑
- d'un agrandisseur de textes ? ❑
- d'une télévisionneuse ? ❑
- d'un logiciel d'agrandissement de textes ? ❑
- d'un dictionnaire en braille ? ❑
- d'un dictionnaire en gros caractères ? ❑
- d'un Versabraille ? ❑
- d'une imprimante ? ❑
- d'un casier à linge adapté ? ❑
- autre ? (préciser) _____

Le soutien pédagogique :

L'élève aura-t-il besoin :

- d'un horaire adapté à sa déficience ? ❑
- d'accompagnement pédagogique par un pair ? ❑
- d'adaptation pédagogique (mode de passation des examens, délais prolongés pour remise des travaux, etc.) ?❑
- d'une aide financière spéciale ?❑
- de transcription braille ? ❑
- d'agrandissement de textes ? ❑
- du service de preneurs de notes ? ❑
- du service de lecteurs ? ❑
- de livres parlés ? ❑

L'accompagnement physique et les déplacements :

L'élève devra-t-il recourir aux services d'un professeur en mobilité et en orientation pour « découvrir » le cégep avant le début de la session ? _____

L'élève est-il autonome sur le plan de ses déplacements en général ? _____

L'élève aura-t-il besoin d'un accompagnateur étudiant pour certaines activités autres que pédagogiques ? _____

L'élève sera-t-il accompagné d'un chien-guide ? _____

Démarches

En fonction de chacun des services, situer les démarches à faire avec la date d'échéance

- **À faire par l'élève**

- À faire par le répondant

4.2 Principales ressources

Les ressources offertes à l'élève pour lui assurer des chances égales de succès sont nombreuses et variées, tant à l'intérieur du collège qu'à l'extérieur : ressources humaines, ressources techniques diverses, conditions spéciales d'apprentissage et mesures de soutien.

Nous traiterons du service de lecteurs, de la transcription en braille, du Versa-braille, du livre parlé, du caractère agrandi, puis du service de preneurs de notes. Conformément aux intentions énoncées dès le début de ce guide, nous nous limiterons aux questions pratiques, immédiatement utiles.

Service de lecteurs

En quoi il consiste. Fréquemment, à cause des délais qu'elle implique, la transcription en braille ne permet pas de répondre à temps aux besoins scolaires de l'élève atteint de déficience visuelle. Pour pallier cette difficulté, l'on aura recours à un service qui consiste essentiellement à recruter un certain nombre de personnes (pairs, professeurs, autres membres du personnel) désireuses de rendre ce service, de constituer une banque de ressources dont on connaît les temps de disponibilité et qui acceptent de se conformer aux exigences de la fonction, puis enfin de dispenser à ces personnes la formation et une supervision qui garantissent des standards de qualité dans le service.

Critères de qualité. On reconnaîtra le sérieux de l'entreprise aux critères suivants :

1° la rapidité de sa mise en place dès le début de la session ;

2° la sélection par un test approprié des aptitudes en lecture (voix, prononciation, rythme, clarté) ;

3° l'instauration d'un programme de formation des lecteurs, par exemple en collaboration avec la Magnétothèque ;

4° la mise sur pied d'un programme de supervision des lecteurs, directement ou en se basant sur l'appréciation des bénéficiaires eux-mêmes ;

- la flexibilité d'une formule mixte de rémunération des lecteurs, puisque tous ne sont pas bénévoles.

Une fois la liste des lecteurs et lectrices établie et au fur et à mesure de sa mise à jour, elle est distribuée à tous les élèves concernés qui l'utiliseront selon leurs besoins.

Transcription en braille

Nature du service. En vertu d'une entente avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et grâce à un budget de subvention consenti annuellement, les Services Converto-Braille Cypihot-Galarneau [5] transcrivent et distribuent des ouvrages ou des notes de cours destinés aux étudiants des réseaux collégial et universitaire.

Procédure. Pour se prévaloir des services de transcription en braille et afin d'avoir accès au plus grand nombre de productions possibles, il importe d'exprimer ses besoins à Joanne Sénécal du Cégep du Vieux Montréal ou à Jean-Claude Deschênes du Cégep de Sainte-Foy selon la distribution géographique des collèges présentée au chapitre 8. Ce responsable régional conseillera le répondant local sur la façon de travailler avec les professeurs, afin de déterminer les documents à transcrire, le type de documents qui devrait prioritairement être transcrit, ainsi que les productions déjà réalisées ou en cours de réalisation.

- Il s'agit de dresser d'abord, en collaboration avec les professeurs concernés, la liste des volumes (manuels, notes de cours, recueils de textes) que l'élève aura à utiliser dans l'ensemble des cours auxquels il est inscrit.

- Il importe ensuite de vérifier si ces documents existent déjà en braille ou en livres parlés. D'abord en téléphonant à l'Institut Nazareth et Louis-Braille (I.N.L.B.) qui possède la bibliothèque la plus importante au Québec d'œuvres en braille, ainsi qu'une section de livres parlés. Ensuite, en communiquant avec Converto-Braille, qui pourrait en avoir déjà reçu la commande et effectué la transcription. Enfin, en téléphonant à la Magnétothèque générale des aveugles du Québec.

---

5. On trouve à la fin du chapitre la liste et les coordonnées de tous les organismes spécialisés que nous citons dans ces pages.

- **Si la recherche n'a pas abouti jusqu'ici, trois solutions s'offrent au répondant :**

1° **demander au professeur de changer de document ou de faire un choix parmi les œuvres signalées au répertoire des documents déjà transcrits en braille ou enregistrés sur cassettes ;**

2° **faire appel à des lecteurs pour l'enregistrement sur cassettes ;**

3° **placer une commande à Converto-Braille.**

- **S'il s'agit de faire transcrire le document en braille, il est recommandé :**

a) de déterminer avec les professeurs concernés *l'essentiel* du contenu à transcrire ;

b) de planifier un échéancier de transcription par tranches approximatives de 50 pages aux trois semaines ;

c) de prévoir plus de temps pour les textes plus longs ;

d) de recourir aux services de lecteurs en attendant la réception des premières tranches en braille ;

e) de se procurer un exemplaire du document à transcrire ;

f) de poster la commande en identifiant précisément l'élève bénéficiaire, celui-ci devant s'être préalablement inscrit aux services Converto-braille ;

g) de s'entendre avec l'élève sur le mode de distribution du braille reçu ;

h) d'établir un catalogue des œuvres en braille dont dispose déjà le collège au fur et à mesure des commandes successives.

Lorsqu'il aura ainsi déterminé les documents à transcrire, le répondant de chaque collège communiquera directement avec Jean Galarneau, des Services Converto-Braille Cypihot-Galarneau. Celui-ci pourra dès lors établir le délai de production et acheminer sa facture directement à la D.G.E.C. Une copie de chaque commande doit toujours être transmise au responsable régional.

La bibliothèque de l'I.N.L.B. compte près de 10 000 titres en braille. Ces documents peuvent être commandés par téléphone ou par la poste et sont livrés sans frais aux usagers.

Mentionnons enfin que les deux cégeps désignés, Sainte-Foy et Vieux Montréal, sont pourvus de l'équipement qui leur permet la fabrication domestique de courts textes en braille pour répondre à certaines urgences et permettre la transcription de travaux d'usage local.

Livre parlé

Après le braille, le livre parlé est certes le médium le plus utilisé parmi les substituts de l'imprimé. Pour le livre parlé, ou l'enregistrement sur cassette audio, c'est d'abord avec la Magnétothèque générale des aveugles du Québec, puis avec la section des livres parlés de l'Institut Nazareth et Louis-Braille qu'il faut communiquer.

La Magnétothèque. Organisme volontaire sans but lucratif, la Magnétothèque est financée par des dons et des contrats de service. On y fait l'enregistrement sur bandes magnétiques des livres éducatifs qui sont ensuite prêtés à toute personne incapable de lire les textes imprimés à cause d'un déficience visuelle, physique ou perceptuelle.

Les livres sont enregistrés sur demande et les bandes maîtresses sont conservées ; des doubles de ces bandes sont produites pour répondre à toute demande subséquente. Les usagers qui désirent se prévaloir des services de la Magnétothèque doivent s'y enregistrer au préalable.

Outre l'enregistrement de documents sur bandes sonores, la Magnétothèque offre aussi un service de prêt de livres parlés. Son répertoire compte actuellement près de 6 000 titres.

L'I.N.L.B. L'Institut Nazareth et Louis-Braille est situé à Longueuil. Sa section des livres parlés constitue une ressource semblable à celle de la Magnétothèque.

Le Versabraille

On désigne de ce nom un appareil électronique autonome de lecture et d'écriture braille, qui emmagasine les informations sur disquettes de 3 1/2 pouces. Cet appareil, muni de quatre sorties de communication (parallèles et séries) peut aussi être relié à une imprimante régulière, braille, ainsi qu'à un ordinateur qu'il pourra contrôler en mode terminal.

Avec sa mémoire interne de 32 000 caractères et sa capacité d'accumuler jusqu'à 640 000 caractères sur une seule disquette, le Versabraille représente actuellement l'outil le plus performant en ce qui a trait au traitement de texte en braille.

C'est un appareil discret et facile à transporter. Son clavier de six touches, son écran tactile, ses touches de fonctions très utiles permettent à l'utilisateur de prendre ses notes de cours, d'éditer et de mettre à jour ses textes, de les faire imprimer en imprimé courant. L'élève qui utilise le Versabraille a là l'outil idéal qui lui permet de développer son autonomie. En somme, le Versabraille permet aux élèves d'écrire, de lire, de corriger et de formater un texte tout en se servant du braille comme mode privilégié.

Les banques de données, les babillards électroniques et les différents programmes de traitement de texte sur ordinateur sont accessibles par le modem ou les différents programmes spécifiques au Versabraille, tels que BRAT.T, B.I.T., VBTYPE-KERMIT.

Le Versabraille est maintenant utilisé par à peu près tous les élèves fonctionnellement aveugles. Le Centre Louis-Hébert, pour les régions de l'est du Québec et l'I.N.L.B., pour l'ouest du Québec, peuvent intervenir sur demande en cas de pannes ou de problèmes avec ces appareils.

L'élève qui désire se procurer cet appareil l'obtient par l'entremise du programme A.M.E.O. (Aide mécanique, électronique et optique — R.A. M.Q.)

L'agrandisseur de textes

La machine qui permet d'imprimer en caractères agrandis n'est qu'une photocopieuse agrandissante ; un collège qui n'en dispose pas encore pourrait en faire l'acquisition par les budgets d'investissement qui sont consentis par la D.G.E.C.

Autres techniques

Il ne nous apparaît pas opportun de nous attarder aux autres techniques destinées à servir de substituts à l'imprimé. Et quant au service de preneurs de notes, nous le décrivons au prochain chapitre.

4.3 Adresses utiles

Audiothèque pour personnes handicapées de l'imprimé du Québec inc.
155, 13e Rue, 3e étage
Québec, QC G1L 2K4
tél. (418) 648-2627

Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels
3700, rue Berri, 4e étage
Montréal, QC H2L 4G9
tél. (514) 849-8729

Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
tél. (418) 659-6600

Cégep du Vieux Montréal
255, rue Ontario Est
C.P. 1444, Succursale N
Montréal, QC H2X 3M8
tél. (514) 982-3437

Centre Louis-Hébert
525, boul. Wilfrid-Hamel, Aile J
Québec, QC G1M 2S8
tél. (418) 529-6991

Institut national canadien pour les aveugles (INCA)

269, rue de la Couronne
Québec, QC G1K 6C9
tél. (418) 529-9224

1010, rue Ste-Catherine Est, suite 420
Montréal, QC H2L 2G3
tél. (514) 284-2040

Institut Nazareth et Louis-Braille
1111, rue St-Charles
Longueuil, QC J4K 5G4
tél. (514) 463-1710 ou 1-800-361-7063

La Magnétothèque générale pour les aveugles du Québec
1030, rue Cherrier, suite 304
Montréal, QC H2L 1H9
tél. (514) 524-6831 ou 1-800-361-0635

Polyvalente de Charlesbourg
800, Place Sorbonne
Charlesbourg, QC G1H 1H1
tél. (418) 622-7820

Regroupement des Aveugles et Amblyopes du Québec (R.A.A.Q.)

3740, rue Berri, 2e étage
Montréal, QC H2L 4G9
tél. (514) 849-7515

525, boul. Wilfrid-Hamel Est
Québec, QC G1M 2S8
tél. (418) 648-0333

Les Services Converto-Braille Cypihot-Galarneau
14, rue Cholette, pièce 4
Hull, QC J8Y 1J6
tél. (819) 770-2825

Montreal Association for the Blind, (MAB)
7000, rue Sherbrooke Ouest
Montréal, QC H4B 1R3
tél. (514) 489-8201

Transport adapté du Québec métro
2005, boul. Wilfrid-Hamel
Québec, QC G1N 3Z4
tél. (418) 687-2641

4.4 Bibliographie

A.Q.P.E.H.V., (Association québécoise des parents d'enfants handicapés visuels), *Mémoires vives*, Montréal, 1986, 193 p.

Collège de Sainte-Foy, *La déficience visuelle. Guide pédagogique pour le postsecondaire*, Québec, 1985, 86 p.

Ministère de l'Éducation, *Le handicap visuel. Guide pédagogique*, (2 cahiers : primaire, secondaire), 1983 et 1984.

Bélanger, France et al., *Apprivoiser le quotidien*, tome 1 : Guide pour le choix d'une aide technique, Québec, les Éditions Papyrus, 1988, 414 p.

5
L'élève ayant une déficience auditive

Compte tenu des divers niveaux de déficience auditive, il importe de souligner dès l'abord que chaque cas est unique et qu'il est pour le moins périlleux de vouloir systématiser la démarche du plan d'intervention.

Sous l'appellation générique de « personne avec déficience auditive », l'on regroupe diverses catégories dont les définitions ne font guère l'unanimité parmi les sources que nous avons consultées. L'on peut cependant distinguer :

a) la **personne sourde**, que l'on reconnaît à son recours au langage gestuel et qui s'identifie à la communauté sourde ;

b) la **personne mal-entendante**, **devenue sourde** ou **oraliste**, dont le mode de communication est l'oralisme et qui s'identifie au monde des entendants par la communication orale.

Pour une description valide de la condition physique de l'élève, le répondant devrait s'en remettre à l'audiogramme accompagné de notes explicatives. Pour une meilleure compréhension des besoins pédagogiques de l'élève, une rencontre individuelle en présence d'un interprète s'il y a lieu devrait fournir une description adéquate de la nature et de l'ampleur de la déficience.

5.1 Examen du cas

Le Service de l'intégration scolaire de l'Institut des Sourds de Charlesbourg suggère les questions suivantes pour dresser le profil audiologique de l'élève. Cet examen du cas se passe en entrevue avec l'élève. Les questions suggérées ici ne visent qu'un objectif : connaître l'élève, ses besoins et voir avec lui les services qui permettraient de compenser ses limitations auditives.

Il se peut que l'élève ne puisse répondre précisément à certaines des questions. Le répondant qui voudrait davantage de précision peut demander à l'élève de lui faire parvenir par l'intermédiaire de son audiologiste un audiogramme commenté de ses capacités auditives.

Diagnostic

◆ Profil audiologique

L'élève a-t-il été récemment évalué en audiologie ?

Si oui : à quelle date ? _____

par qui ? _____

où ? _____

Si non : *prendre rendez-vous avec une clinique audiologique.*

À quel âge est apparue la surdité ? à la naissance ? acquise (année) ? _____

La surdité est-elle stable ? ❑ fluctuante ? ❑ progressive ? ❑

Quel est le degré de surdité ? *O.D. : _____

(selon la dernière évaluation) *O.G. : _____

Quelle est la capacité de discrimination auditive ? O.D. : _____

(selon la dernière évaluation) O.G. : _____

L'élève utilise-t-il une ou des prothèses auditives ? O.D. : ____ O.G. : ____

Quel type de prothèse auditive utilise-t-il ?

intra-canal ? ❑ intra-auriculaire ? ❑ contour d'oreille ? ❑ boîtier ? ❑

Quelle est la capacité de discrimination auditive avec cet appareil :
(selon la dernière évaluation) ?

O.D. appareillée avec prothèse ? _____

O.G. appareillée avec prothèse ? _____

avec les deux prothèses ? _____

* Oreille droite
Oreille gauche

L'élève utilise-t-il un système d'amplification FM ?

Si oui, précisez le type et la marque : _____

Si non, aurait-il avantage à l'utiliser ? _____

L'élève a-t-il d'autres types de limitations fonctionnelles que celle de l'ouïe ? _____

Remarques _____

_____

_____

◆ Nature du mode de communication de l'élève

L'élève utilise-t-il exclusivement son reste auditif et vocal dans sa communication avec les autres ? oui ❑ non ❑

L'élève maîtrise-t-il la lecture labiale ? oui ❑ non ❑

Utilise-t-il d'autres modes de communication (langage gestuel par exemple) ? _____

Si oui, dans quelle proportion ? couramment ❑ rarement ❑

L'élève maîtrise-t-il bien la langue signée du Québec (L.S.Q.) ? oui ❑ non ❑

L'élève utilise-t-il exclusivement la L.S.Q. pour communiquer ? oui ❑ non ❑

Utilise-t-il d'autres moyens de communication (reste vocal, lecture labiale, etc.) ?___

Si oui, dans quelle proportion ? couramment ❑ rarement ❑

Dans lequel de ces modes de communication veut-il recevoir ses services au collège ? _____

Remarques _____

_____

_____

_____

Besoins

L'élève rencontre-t-il des difficultés particulières :

en lecture (rythme, compréhension, etc.) ? oui ❑ non ❑

en écriture (orthographe, syntaxe) ? oui ❑ non ❑

pour le travail en équipe ? oui ❑ non ❑

Comment palliait-il ces difficultés au secondaire, ou avant son arrivée au cégep ?

Comment cela se passait-il ? _____

_____

Peut-il s'intégrer à un groupe d'entendants pour suivre ses cours de français et de philosophie ? oui ❑ non ❑

L'élève a-t-il besoin ou aurait-il intérêt à utiliser les services :

d'un interprète oral ? oui ❑ non ❑

d'un interprète gestuel ? oui ❑ non ❑

de preneurs de notes ? oui ❑ non ❑

L'élève aurait-il besoin d'un soutien spécifique autre ? Lequel ?

L'élève utilise-t-il ou aurait-il intérêt à utiliser un appareil d'amplification individuel FM ? oui ❑ non ❑ peut-être ❑

L'élève aurait-il intérêt à suivre un entraînement intensif à la lecture labiale (sur les lèvres) ? oui ❑ non ❑ peut-être ❑

L'élève a-t-il déjà utilisé les services d'interprétariat, de preneurs de notes ? En connaît-il la nature ? _____

Services

Aux besoins identifiés correspondront les services à mettre en place ou l'équipement spécialisé à acquérir. Nous suggérons ici des exemples de services qui peuvent être identifiés au cours de l'entrevue dans les secteurs suivants :

Aménagement physique

Y a t-il des modifications ou installations à demander au service de l'équipement ? (v.g. éclairage des locaux) _____

Matériel spécialisé

L'élève devra-t-il se procurer ou aura-t-il besoin :

d'un système d'amplification individuel ? ❑

d'un décodeur ? ❑

d'un téléscripteur (ATME) ? ❑

d'un téléphone pour malentendant ? ❑

etc. _____

Soutien pédagogique

L'élève aura-t-il besoin :

d'un horaire adapté à sa déficience ? ❑

du service d'un interprète ? oral ❑ gestuel ❑

du service de prise de notes ? ❑

d'un soutien spécifique par les professeurs ? ❑ par un pair ❑

préciser _____

d'adaptation pédagogique particulière ? ❑

préciser _____

de rencontrer ses professeurs en début de session ❑

Accompagnement physique

L'élève a-t-il des besoins à cet égard ? oui ❑ non ❑

Remarques _____

_____

_____

Démarches

En fonction de chacun des services requis, situer les démarches à faire avec la date d'échéance :

- les démarches que l'élève doit effectuer lui-même

_____

_____

_____

- les démarches que le répondant doit faire pour l'élève

_____

_____

_____

5.2 Principales ressources

L'élève ayant une déficience auditive peut compter au cégep sur une variété de ressources : ressources humaines, techniques diverses, conditions adaptées d'apprentissage scolaire. Nous traiterons des services d'interprétariat, et de preneurs de notes puis des aides techniques à la communication.

Un service d'interprétariat

Définition. L'interprète est une personne dont le travail consiste essentiellement à faciliter la communication entre des personnes utilisant des langues ou des modes de communication différents. L'interprète en langage visuel intervient lorsque l'une des personnes qui veut communiquer n'utilise pas ou n'utilise que difficilement le langage verbal, mais qui s'exprime sur un mode visuel (langage signé, lecture labiale, épellation digitale, etc.). On distingue deux types d'interprètes en langage visuel.

L'interprète gestuel qui intervient lorsque l'une des personnes s'exprime en langage signé ou gestuel.

L'interprète oral quant à lui transmet le message de façon silencieuse aussi mais en n'utilisant qu'un minimum de signes conventionnels. Ce type d'interprétation est basé en très grande partie sur la lecture labiale, l'expression faciale et corporelle et est utilisé généralement avec les personnes malentendantes, sourdes de naissance ou devenues sourdes et qui ont choisi l'oralisme comme mode de communication.

Sélection. Le code d'éthique de l'Association Québécoise des Interprètes Francophones en Langage Visuel et l'expérience de la pratique professionnelle déterminent certaines exigences qui constituent en quelque sorte les critères d'embauche des interprètes :

- la discrétion et le respect du secret professionnel ;
- la probité qui veut que l'interprète n'accepte que les tâches pour lesquelles il se sait normalement qualifié ;
- le plein contrôle des langues et modes de communication couramment utilisés en milieu scolaire ;

- le souci d'améliorer sans cesse sa capacité à s'exprimer par le langage (pauses, volume de la voix, dimensions des gestes, niveau du langage, etc.) ;

- la capacité de détecter les lacunes propres à interférer dans le processus de communication, puis le souci d'en faire part à qui de droit.

Encadrement. L'un des avantages de la concentration des ressources spécialisées auprès des élèves ayant une déficience sensorielle, c'est précisément le regroupement des interprètes en équipe et les multiples possibilités qui en découlent pour le contrôle de la qualité du service et pour le perfectionnement du personnel.

Évaluation. Dans le but d'assurer un service de haute qualité et la satisfaction maximale des élèves bénéficiaires, il est possible de mettre sur pied un système d'évaluation des interprètes par les usagers. Cette pratique, là où elle a été mise en vigueur, a contribué de façon significative au perfectionnement des interprètes et à l'expression des attentes les plus évidentes chez les élèves.

Un service de preneurs de notes

Une des premières difficultés que rencontre l'élève malentendant ou sourd dans la poursuite de ses études, c'est d'avoir à prendre des notes. C'est pourquoi il importe de pourvoir à ce besoin dès le début de le début de la session qu'il passera au cégep.

Recrutement. Pendant la première semaine de cours tous les groupes de chacun des élèves bénéficiaires sont visités, avec la permission des professeurs. Les élèves intéressés sont invités à prendre des notes pendant une semaine et à en remettre une copie à l'élève bénéficiaire. Au terme de cette période, l'élève assisté de son professeur choisit parmi les candidats un preneur de notes « officiel » et un autre « substitut » pour chacun de ses cours où il en a besoin.

Sélection. Afin d'assurer un service de qualité dans la prise de notes, on sélectionnera les élèves candidats à cette fonction selon les critères suivants :

1° une audition fine ;

2° une capacité d'attention soutenue ;

3° une aptitude supérieure à l'écriture lisible ;

4° une bonne maîtrise du français écrit ;

5° la capacité de cerner et de rendre par écrit les informations verbales ;

6° la capacité d'organiser et de présenter les informations sous forme intelligible de manière à faciliter un intérêt visuel ;

7° la ponctualité et l'assiduité aux cours afin de garantir la fiabilité du service et la quiétude psychologique de l'élève bénéficiaire.

Encadrement. Les notes prises lors de chaque cours sont écrites en trois copies (sur papier ad hoc), de sorte que la troisième copie permet d'évaluer le travail du preneur de notes, de contrôler la quantité et la qualité de son travail et d'assurer sa supervision. La liste de ses preneurs de notes avec leurs coordonnées respectives est distribuée à chacun des élèves bénéficiaires.

Quelques consignes. Il n'existe sûrement pas qu'une seule façon d'assurer un bon service dans la prise de notes pour les élèves ayant une déficience auditive ou visuelle.

Néanmoins, l'expérience suggère que les consignes suivantes contribuent directement à la satisfaction des besoins scolaires des usagers :

- Arriver à l'heure, préférablement à l'avance.
- Occuper une place à proximité de l'élève bénéficiaire, afin de lui permettre de prendre connaissance du contenu au fur et à mesure de la prise de notes.
- Utiliser le papier spécialement conçu à cette fin. La première copie est remise à l'élève bénéficiaire, la seconde appartient au preneur de notes et la troisième est conservée pour les fins de la vérification et de la rémunération.
- Utiliser préférablement un stylo à pointe fine.
- Écrire lisiblement et sans faute d'orthographe.

- Indiquer sur chaque feuille le titre du cours, la date et le numéro séquentiel de la page.

- Utiliser au maximum les espaces blancs ; aérer la présentation et espacer les différentes parties du développement.

  Identifier visuellement les points importants sur lesquels le professeur a insisté.

- Organiser visuellement l'information.
  Par exemple : quatre critères : 1. . . 2. . .
  3. . . 4. . .

- Fournir la définition des mots rarement utilisés.

- Utiliser des phrases complètes ; recourir de façon judicieuse aux abréviations.

- Retenir les exemples fournis par le professeur : souvent ils facilitent la compréhension et la mémorisation.

- Reproduire les illustrations, les croquis et au besoin en créer de nouveaux.

- Laisser un espace blanc là où l'explication n'est pas claire et compléter plus tard avec l'aide du professeur.

- Inclure le plus d'informations possible ; retenir même les éléments significatifs des discussions, indiquant s'il s'agit du professeur ou d'autres élèves.

- Prendre des notes même si l'élève bénéficiaire semble le faire de son côté.

Aides techniques à la communication

Nous nous limiterons ici à trois types de ressources techniques propres à aider l'élève sourd ou malentendant dans la poursuite de ses études : le décodeur, le système à transmission privilégiée, les moyens de communication téléphonique.

Le décodeur. Cet instrument d'usage courant dans la vie quotidienne sert au visionnement d'émissions télévisées que l'on a préalablement sous-titrées. Il pourrait sûrement être fort utile dans la poursuite des études, si certaines productions audio-visuelles servant à des fins pédagogiques pouvaient être sous-titrées.

Le système à transmission privilégiée. Cet appareil est un système d'amplification individuel ou de groupe. Le professeur porte un microphone qui émet des ondes radio-électriques en modulation de fréquence. L'élève malentendant capte ces ondes grâce à un récepteur branché sur sa prothèse auditive qu'il porte sur sa poitrine. Ce système présente trois avantages :

- il centralise l'effet de la distance entre les interlocuteurs ;
- il réduit l'effet des bruits ambiants à cause de la proximité du microphone (20 cm environ) de la bouche de l'enseignant ;
- il permet à l'élève d'utiliser son reste auditif avec beaucoup plus d'efficacité comme complément à la lecture sur les lèvres.

La communication téléphonique. Plusieurs endroits publics ont déjà pourvu le récepteur de quelques appareils téléphoniques d'un amplificateur qui permet un usage plus facile du téléphone aux personnes qui disposent d'un résidu auditif. Nul doute que les collèges pourraient, si ce n'est déjà fait, installer quelques appareils ainsi pourvus d'un mécanisme amplificateur.

Un autre important moyen de communication, c'est le transcripteur : un appareil minuscule couplé à une imprimante qui permet la communication téléphonique entre les malentendants entre eux et avec les entendants. C'est le service A.T.M.E. (Appareil de télécommunications pour malentendants) ou l'ATS (Appareil de télécommunications pour sourds).

Il y a enfin le Service de relais Bell (S.R.B.) dont le numéro d'appel est le 1-800-363-6600 pour les malentendants et 1-800-363-6600 pour les entendants. Le téléphoniste du S.R.B. joue le rôle d'un intermédiaire téléphonique entre personnes sourdes et entendantes. Quand l'entendant parle, le téléphoniste transmet son message qui est ensuite affiché sur l'ATS de la personne sourde par écrit. Inversement, quand la personne sourde répond par écrit, le téléphoniste exprime verbalement son message à l'entendant.

5.3 Adresses utiles

Association des Sourds de Québec
765, boul. Charest Est, 3e étage, Québec G1K 3J6
tél. non disponible

Association des Devenus Sourds du Québec
10 055, avenue Papineau, Montréal H2B 1Z9
tél. (514) 388-1002

Le Regroupement des Devenus Sourds de la région de Québec
1550 rue Saint-Viateur, Charlesbourg G2L 1M8
tél. (418) 623-9801

La Fondation des Sourds du Québec Inc.
Québec : 1550 rue Saint-Viateur, Charlesbourg G2L 1M8
tél. (418) 623-9801
Montréal : 10 055, avenue Papineau, Montréal H2B 1Z9
tél. (514) 381-8322

Association du Québec pour Enfant avec Problèmes Auditifs (AQPEPA)
Québec : 1550, rue Saint-Viateur, Charlesbourg G2L 1M8
tél. (418)-623-3232
Montréal : 3700, rue Berri, bureau 486, Montréal H2L 4G9
tél. (514) 842-8706

Le Centre de l'ouïe et de la parole
301A, des Peupliers est
Québec, QC G1L 1S6
tél. (418) 627-2250

Centre Québécois de la Déficience Auditive (CQDA)
7400, boul Saint-Laurent
Montréal, QC H2R 2Y1
tél. (514) 831-4028

Institut Raymond-Dewar (IRD)
3600, rue Berri, bureau 109
Montréal, QC H2L 4G9
tél. (514) 284-2581

Institut des Sourds de Charlesbourg
1550, rue Saint-Viateur
Charlesbourg, QC G2L 1M8
tél. (514) 623-9801

Corporation professionnelle des orthophonistes et audiologistes du Québec
4770, rue de Salaberry
Montréal, QC H4J 1H6
tél. (514) 332-9090

Association québécoise des interprètes francophones en langage visuel
10 055 avenue Papineau
Montréal, QC H2B 1Z9
tél. (514) 388-1902

Polyvalente Lucien-Pagé
8200, boul. Saint-Laurent
Montréal, QC H2P 2L9
tél. (514) 596-5400

Polyvalente de Charlesbourg
800, Place Sorbonne
Charlesbourg, QC G1H 1H1
tél. (418) 622-7820

Service de relais Bell
tél. 1-800-363-6600

5.4 Bibliographie

Collège de Sainte-Foy, *La déficience auditive*, Guide pédagogique pour le postsecondaire, Québec, 1985, 81 p.

Ministère de l'Education, *Le handicap auditif*, 3 cahiers (préscolaire primaire et secondaire), Québec, 1982, 1983 et 1984.

Bourcier, Paul, R. Dewar et J.-E Roy, *Langue des signes québécois*, Association des sourds du Montréal métropolitain, 1981.

Gauthier, Monique et Josette Lefrançois, *L'oralisme ou la communication totale?* A.Q.E.P.A.,1980

Ministère de l'Éducation, *Perfectionnement*, programme de mise à jour en adaptation scolaire pour les enseignants, Module 7, Guide d'animation, Direction générale du développement pédagogique

Gauthier Monique et Josette LeFrançois, *Quel mode de communication choisir pour notre jeune enfant déficient auditif : L'Oralisme ou la Communication totale?* , Montréal, 1980, 60 p.

Association québécoise des Interprètes Francophones en Langage Visuel, *Code professionnel*, Montréal, 1988, 8 p.

Collège de Sainte-Foy, *Code de déontologie des interprètes du Cégep de Ste-Foy*, Québec, 1984, 9 p. et annexe.

6
L'élève ayant une déficience motrice ou neurologique

Sous le titre très général de déficience motrice ou neurologique, on regroupe tous les handicaps physiques autres que ceux de l'ouïe ou de la vue :

a) paraplégies de naissance ou par suite d'un accident de travail ou de la route ;

b) défaut de coordination motrice ;

c) problèmes de communication généralement associés aux conditions précédentes et

d) problèmes neurologiques tels que l'épilepsie, la dyslexie ou le traumatisme crânien.

Le diagnostic médical, à lui seul, ne peut servir à déterminer les services et l'appareillage permettant de compenser des limitations fonctionnelles ou de réduire des incapacités. À partir du même diagnostic, par exemple une paralysie cérébrale, deux personnes pourraient avoir des limitations fonctionnelles très différentes : l'une serait incapable de s'exprimer verbalement, ou de manipuler tout objet, d'écrire, de marcher; l'autre, ayant une paralysie cérébrale plus légère, serait limitée au niveau de la dextérité fine (manipulation de petits objets) et elle montrerait de la lenteur à écrire. Cette dernière ne nécessiterait que peu ou pas d'équipement spécial. Il faut en conclure que le diagnostic médical est insuffisant pour nous guider dans le choix des services requis.

Ce choix s'effectue en quatre étapes :

1° Explicitation du diagnostic médical ;
2° Précision des limitations et incapacités fonctionnelles ;
3° Identification des conséquences au plan académique ;
4° Identification d'un équipement compensatoire.

Déficiences motrices et neurologiques

Diagnostics	Limitations fonctionnelles et incapacités	Conséquences sur le plan scolaire	Équipement pour compenser les limitations
• Mutité • Aphasie • Dysarythmie • Paralysie cérébrale (problème d'élocution) • Chorée de Huntington • Et plusieurs autres	• Problèmes liés au langage • Troubles d'élocution	Communication ne peut être comprise • ni par le professeur • ni par l'entourage	Synthétiseur vocal (doit être portatif) ex. Speech Pack, Multitalk
• Paralysie cérébrale • Ataxie de Friedreich • Chorée de Huntington • Sclérose en plaques (en phase avancée) • Et plusieurs autres	• Incoordination des membres • Spasticité • Tremblements des membres supérieurs • Manque de préhension et de motricité fine • Manque d'amplitude dans les mouvements des membres supérieurs • Manque de tonus musculaire (manque de force)	Problème dans l'écriture et dans la manipulation	• Ordinateur « Apple » avec disque rigide intégré • Modem • Logiciel de traitement de texte • Imprimante Note : Ces aides informatiques permettent de compenser les problèmes d'écriture et de manipulation
		Conséquences sur les activités quotidiennes	**Personnel pour compenser les limitations**
• Ataxie de Friedreich	Difficulté de manipulation pouvant être due à un manque de coordination ou de tremblements lors de mouvements volontaires	Difficulté à se vêtir, besoin d'aide physique pour enlever les vêtements à l'arrivée au cégep	Assigné pour répondre aux divers besoins des personnes handicapées
• Sclérose en plaques	Selon le degré, incapacité de manipuler tout objet	Ne pourrait se vêtir, se dévêtir, manger ou aller aux toilettes sans aide personnelle	Assigné pour répondre aux divers besoins des personnes handicapées
• Paralysie cérébrale	Incoordination motrice	Ne pourrait se vêtir, se dévêtir, manger ou aller aux toilettes sans aide personnelle	Assigné pour répondre aux divers besoins des personnes handicapées
• Et plusieurs autres			

Source : Production spéciale de madame Murielle Lamvière, Lebrex, O.P.H.Q., Montréal.

6.1 Examen du cas

Diagnostic

Le bureau régional de Montréal de l'Office des personnes handicapées du Québec propose le questionnaire qui suit, à titre indicatif.

En quoi consiste la déficience ? _____

_____

Quelles en sont les manifestations principales ? _____

_____

Cette déficience est-elle stable ? ❑ ou évolutive ? ❑

Depuis quand l'élève est-il atteint de cette déficience ? _____

L'élève a-t-il d'autres déficiences ? oui ❑ non ❑

Si oui, lesquelles ? _____

Quel est le degré d'autonomie fonctionnelle de l'élève quant à sa capacité :

de se déplacer ? _____

de se vêtir ? _____

de manger ? _____

de lire ? _____

d'écrire ? _____

de parler ? _____

de pourvoir à ses soins intimes ? _____

Remarques _____

_____

_____

_____

Besoins

Le handicap physique s'accompagne parfois de difficultés d'apprentissage, surtout s'il s'agit d'un traumatisme crânien. Il faut donc préciser avec l'élève quels sont ses besoins :

En matière de réadaptation physique _____

En matière de rééducation

de la mémoire _____

de la capacité de concentration _____

En termes de support

à la communication _____

aux tâches scolaires _____

dans les activités quotidiennes _____

En matière d'accompagnement physique _____

Services

Aux besoins identifiés correspondront les services à mettre en place ou l'équipement spécialisé à acquérir. Nous suggérons ici des exemples de services qui peuvent être identifiés au cours de l'entrevue dans les secteurs suivants :

Aménagement physique

modifications architecturales ? _____

adaptations du mobilier ? _____

de l'équipement de laboratoire ? _____

autres ? _____

Matériel spécialisé

aides informatiques ? _____

aides à la communication ? _____

synthétiseur vocal ? _____

autres ? _____

Soutien pédagogique

preneur de notes ? _____
lecteurs ? _____
accompagnateurs scolaires ? _____
horaire spécialement adapté ? _____
adaptation des examens ? _____
aide financière ? _____
autres ? _____

Accompagnement physique

pour les déplacements ? _____
pour les soins hygiéniques ? _____
autres ? _____

Démarches

En fonction de chacun des services requis, situer les démarches à faire ainsi que la date précise d'échéance :

- À faire par l'élève

_____
_____
_____
_____
_____

- À faire par le répondant

_____
_____
_____
_____
_____

6.2 Principales ressources

Les principales ressources destinées aux personnes ayant une déficience motrice ou neurologique sont de deux ordres : les centres de réadaptation et les programmes gouvernementaux de soutien financier.

Les centres de réadaptation

Les centres de réadaptation mettent au service de la personne handicapée une équipe multidisciplinaire comprenant notamment l'infirmière, l'ergothérapeute, le physiothérapeute, le neurologue, le physiatre, le travailleur social, le conseiller d'orientation, etc.

Les principaux centres sont :

à Québec : le Centre François-Charron

à Montréal : l'Institut de réadaptation de Montréal et le Centre de réadaptation Lucie-Bruneau

Les programmes gouvernementaux

Dépendamment de l'origine de la déficience acquise, des programmes de soutien financier sont accessibles auprès de trois organismes :

- la Régie de l'assurance-maladie du Québec (R.A.M.Q.) ;
- la Régie de l'assurance automobile du Québec (R.A.A.Q.) ;
- la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (C.S.S.T.).

De façon générale, lorsque l'élève se présente au cégep, il a déjà le support financier de l'un de ces trois organismes. Si tel n'est pas le cas, le répondant local peut informer l'élève de ces possibilités.

6.3 Adresses utiles

Centre François-Charron
525, boul. Wilfrid-Hamel
Québec, QC G1M 2S8
tél. (418) 529-9141

Institut de réadaptation de Montréal (I.R.M.)
6300, av. Darlington
Montréal, QC H3S 2J4
tél. (514) 735-3741

Centre de réadaptation Lucie-Bruneau
2275 rue Laurier Est
Montréal, QC H2H 2N8
tél. (514) 527-4521

Régie de l'assurance-maladie du Québec, (R.A.M.Q.)

Québec :	1125, chemin St-Louis, Sillery tél. (418) 682-5120	G1K 7T3
Montréal :	425, de Maisonneuve Ouest tél. (514) 873-4006	H3A 3G5

Régie de l'assurance automobile du Québec, (R.A.A.Q.)

Québec :	1134, chemin St-Louis, Sillery tél. (418) 643-7620	G1S 1E5
Montréal :	870, de Maisonneuve Est tél. (514) 873-7620	H2L 4W3

Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec, (C.S.S.T.)

Québec :	524, rue Bourdages tél. (418) 643-5850	G1K 7E2
Montréal :	1199, rue Bleury tél. (514) 873-7545	H3C 4E1

Association de la Paralysie Cérébrale du Québec

Québec :	525, boul. Hamel est tél. (418) 529-5371	G1M 2S8
Montréal :	1415, rue Jarry Est tél. (514) 374-8860	H2E 1A7

6.4 Bibliographie

Murièle Larivière Lebret et Madeleine Dion Payette *Exemples d'application du processus d'apparition du handicap*, O.P.H.Q., Drummondville, 1988, 29 p.

Régie de l'assurance automobile du Québec, *Le traumatisme craniocérébral, Pour mieux comprendre et aider*, Québec, 1988, 36 p.

France Bélanger et al., *Apprivoiser le quotidien*,t. 1 : *Guide pour le choix d'une aide technique*, Québec, Les Éditions Papyrus, 1988, 414 p.

7
Quelques principes directeurs

Il nous paraît opportun de signaler ici que ce guide, destiné aux répondants locaux des collèges, s'est développé en pleine conformité avec les principales orientations énoncées dans la politique d'ensemble **À part ...égale** ; il s'appuie également sur les principes issus du courant humaniste de la pédagogie contemporaine. Sans chercher à faire absolument exhaustif, mais néanmoins dans le but d'expliciter nos assises théoriques, nous retiendrons les éléments de réflexion qui suivent :

- Le respect de la différence
- La conquête de l'autonomie
- Le droit à l'échec
- L'adaptation de la pédagogie
- L'élève, principale ressource
- La concertation des ressources

7.1 Le respect de la différence

Ce principe nous rappelle d'abord que c'est la personne que nous accueillons, dans ce qu'elle a d'universel comme dans chacun des traits de son individualité. Les caractéristiques accidentelles, de quelque nature qu'elle soient, ne devraient pas avoir pour effet de nous distraire de la rencontre de la personne.

Le respect de la différence est une attitude qui se situe au point milieu entre deux écarts mutuellement opposés mais également répréhensibles : d'une part, l'ignorance ou la méconnaissance de la déficience que manifeste la personne handicapée et, d'autre part, une attention exagérée et obsessive qui débouche sur la marginalisation de la personne et qui s'exprime souvent par des comportements de surprotection.

Il découle de ce principe que l'on doit considérer l'élève ayant une déficience physique ou sensorielle comme tous les autres, sans discrimination ni privilège, et avoir pour lui les mêmes exigences, en tenant compte bien entendu de ses limitations fonctionnelles qu'il importe justement de compenser. Cela signifie par exemple que l'élève sera évalué de la même façon que les autres : mêmes questions, mêmes exigences, mêmes critères ; seule la modalité de passation pourra différer (temps alloué, recours au matériel spécifique, etc.). C'est dire encore que l'élève ne doit pas exploiter sa déficience pour se montrer indiscipliné, distrait, négligent dans ses travaux ou absent des cours sans raison valable.

7.2 La conquête de l'autonomie

Peut-être convient-il de se rappeler que toute action éducative n'a de sens ou de légitimité que si elle tend et contribue à stimuler l'éduqué vers son affranchissement du cadre éducatif et à l'inciter à évoluer par lui-même vers ses propres objectifs et selon ses propres moyens. Repris comme l'une des orientations fondamentales de la politique d'ensemble, ce principe veut promouvoir le libre choix de la personne handicapée et le plein exercice de sa responsabilité.

Il en découle que l'attitude contre-éducative consiste à surprotéger l'élève atteint de déficience physique ou sensorielle, à atténuer pour lui le choc de la réalité, à édulcorer les exigences de l'évaluation de lui-même et de sa performance, à le dispenser des efforts requis pour l'apprentissage de l'interdépendance et de l'autonomie sur tous les fronts.

7.3 Le droit à l'échec

Une des formes les plus sournoises de la surprotection, qui manifeste notre peu de confiance en la personne, consiste à refuser à l'élève ayant une déficience physique ou sensorielle le droit à l'échec ou le bénéfice qui résulte de l'expérience librement choisie, quelle que soit l'issue de cette expérience. Une telle attitude, inspirée par nos propres peurs et par la pitié, s'avère réductrice des capacités de développement que porte l'élève à qui l'on aura inspiré la foi en son potentiel de croissance. Que de fois n'a-t'on pas noté qu'un échec ait eu pour effet de déclencher une reprise en mains de l'élève par lui-même, un recentrage de ses objectifs et un réalignement de ses énergies.

C'est en vertu de ce principe que l'on accueille, dans toute la mesure du possible et dans le programme de son choix, l'élève admis au collège à cause de son dossier académique ; que l'on maintient constants et uniformes les standards et les objectifs des cours ; que s'il dispose des services propres à pallier ses limitations fonctionnelles, l'élève doit faire l'expérience de la compétition inhérente à l'apprentissage scolaire. Toutes les fois que cela est possible, on laissera l'élève choisir les moyens d'action qui lui conviennent, en faisant confiance à sa propre connaissance de lui-même, de ses forces comme de ses limites.

7.4 L'adaptation de la pédagogie

C'est un principe universel en pédagogie que l'action éducative, tant dans son contenu que dans ses méthodes, doit s'adapter aux caractéristiques et aux besoins de l'éduqué. Non pas l'inverse.

Ainsi, certains élèves demandent plus de discipline extérieure, d'autres nécessitent un encadrement plus souple, certains encore proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé, d'autres encore éprouvent des difficultés de concentration, certains réclament la liberté d'essais et d'erreurs, d'autres enfin réclament des périodes successives de récupération et de rattrapage. Les élèves à risque sont nombreux et variés au collégial ; il n'y a donc rien d'original ni de particulier à devoir assurer, pour le support pédagogique d'élèves atteints de déficience physique ou sensorielle, des ressources palliatives qui leur permettent de bénéficier d'un niveau comparable de chances de réussite.

Ce n'est donc pas privilégier l'élève que de lui fournir une assistance scolaire ou des documents adaptés qui compensent pour ses limitations fonctionnelles. L'expérience nous enseigne au surplus que les efforts d'adaptation consentis par plusieurs professeurs s'avèrent souvent très profitables à l'ensemble de la classe.

7.5 L'élève, principale ressource

C'est devenu un lieu commun, dans le discours pédagogique, que d'affirmer la préséance de l'éduqué lui-même parmi les facteurs qui concourent à son développement : l'élève est l'agent le plus déterminant de son éducation. Cela n'est pas moins vrai quand il s'agit d'une personne ayant une déficience physique ou sensorielle.

Au contraire, tel qu'en témoigne l'expérience du travail pédagogique auprès d'élèves handicapés, ceux-ci sont généralement assez conscients de leur état pour que l'on se dispense de la consultation d'experts au moment d'établir le diagnostic de la condition physique et le plan d'intervention en services éducatifs.

7.6 La concertation des ressources

On a souvent répété que le succès de toute entreprise éducative passe par la concertation multidisciplinaire. Ce principe généralement admis dans la pédagogie contemporaine se voit justifié a fortiori dans le cas des élèves ayant une déficience physique ou sensorielle. Cette essentielle collaboration veut faire échec à la compartimentation des divers spécialistes et au cloisonnement des services appelés à contribuer à un objectif commun.

La concertation dont il est ici question convie à une action conjointe : le cégep et l'école secondaire, le répondant et les divers spécialistes du cégep, les enseignants et le personnel de support pédagogique, le milieu collégial et la collectivité régionale (dans les milieux non urbains à tout le moins).

8
Ressources générales

8.1 La concertation des ressources

Depuis environ dix ans, le système d'enseignement collégial s'est engagé dans la mise en place d'un certain nombre de mesures visant à favoriser l'accueil et l'intégration des personnes handicapées dans les cégeps. C'est en 1982, dans la foulée du Sommet sur la personne handicapée, que les deux collèges de Sainte-Foy et du Vieux Montréal ont été spécifiquement mandatés pour accueillir les élèves ayant une déficience sensorielle. Les objectifs visés étaient de procurer à ces élèves les services et le soutien pédagogique dont ils avaient besoin et de développer une expertise en la matière.

L'expérience acquise par suite de l'augmentation des admissions et la diversification des handicaps en cause ont permis une évolution significative de la réflexion quant aux responsabilités des institutions, quant à la détermination des services à offrir, quant aux approches à privilégier et quant aux ressources à allouer. Si cette réflexion est encore loin d'être terminée, on doit dire qu'à la suite de l'évaluation de l'expérimentation qui a été faite en 1986, certains consensus importants se sont dégagés.

8.2 Des orientations qui se concrétisent

En février 1987, le document de travail intitulé *L'intégration à l'enseignement collégial des élèves handicapés. Problématique et mesures* a été déposé pour approbation ministérielle. Dans l'attente d'un énoncé d'orientation, ce document sert de cadre de référence pour la gestion du dossier à la Direction générale de l'enseignement collégial et les orientations qu'on y retrouve sont, en quelque sorte, les balises qui guident les expériences entreprises dans les cégeps.

Rappelons quatre grandes orientations qui se dégagent de l'expérience et qui sont déterminantes dans l'allocation des ressources consenties à l'accueil des personnes handicapées.

1° Les cégeps devront respecter l'universalité de l'accessibilité aux programmes qu'ils offrent à l'ensemble de la population. En corollaire, on devra compter parmi les droits des élèves le droit à l'échec. L'admission d'un élève à un programme d'études ou à un cours ne pourrait être refusée sur la base de sa déficience, à moins que le cégep ne puisse démontrer hors de tout doute que l'élève serait dans l'impossibilité de suivre ce cours ou ce programme.

2° L'approche privilégiée en matière de soutien, d'aménagement et de services spéciaux consiste à permettre à chaque personne de compenser ses limitations fonctionnelles, sans discrimination ni privilège. Conséquemment, la détermination des ressources humaines et matérielles à mettre à la disposition des élèves devra se faire en fonction des besoins individuels de l'élève et non en fonction d'un type de handicap. Le plan d'intervention devient ainsi le moyen de générer les services et le financement.

3° Le principe de la régionalisation des services devra aussi être respecté dans la mesure où il est possible d'offrir à la personne les services dont elle a besoin dans le cégep de son choix.

4° Compte tenu des compétences qu'ils ont développées, les cégeps désignés devront jouer un rôle d'informateur, de « sensibiliseur » et de soutien auprès des autres cégeps du réseau.

8.3 Le plan d'intervention et les allocations financières de la D.G.E.C.

Sur le plan de l'allocation des ressources, il importe de mentionner qu'actuellement, seuls les collèges de Sainte-Foy et du Vieux Montréal sont autorisés à présenter des demandes financières à la Direction générale de l'enseignement collégial afin de mettre en place des services spéciaux. Pourtant, à mesure que se fait connaître la pratique d'ouverture du réseau collégial aux élèves ayant une déficience sensorielle, motrice ou neurologique, ce sont tous les cégeps et campus qui sont susceptibles de recevoir un nombre croissant de demandes d'admission...

Afin de profiter des compétences qui se sont développées au collégial en matière d'accueil d'élèves ayant des besoins spéciaux et afin d'obtenir les ressources requises pour rendre cet accueil possible, les cégeps du réseau doivent se référer à l'un ou l'autre des cégeps désignés. De façon à éviter les engorgements, les cégeps ont été partagés en deux groupes ; le tableau, à la fin du chapitre, présente la distribution des cégeps selon qu'ils relèvent de Sainte-Foy ou du Vieux Montréal.

Ainsi, lorsqu'un élève, susceptible de requérir un soutien et certains services spéciaux, manifeste au répondant d'un cégep son intention de s'inscrire, le répondant signale le cas au cégep désigné dont il relève et demande, au besoin, un soutien afin de réaliser un plan d'intervention. Après l'évaluation des besoins

particuliers de cet élève et la détermination des services spéciaux qu'il requiert pour la poursuite de ses études, l'élève est inscrit au cégep de son choix.

Donc, sur la base du plan d'intervention, chaque cégep peut :

- organiser un service de prise de notes ;
- organiser un service de lecture sur cassettes ;
- organiser d'autres services spéciaux associés aux besoins pédagogiques particuliers de l'élève ;
- assurer l'accès à des services d'interprétariat lorsque le cégep désigné peut recruter un interprète disposé à se déplacer. Les cégeps du Vieux Montréal et de Sainte-Foy sont actuellement en mesure d'organiser des services d'interprétariat dans leur région respective immédiate, mais compte tenu de la pénurie d'interprètes hors les grands centres urbains, cela devient plus difficile à mesure que s'accroît la distance par rapport aux villes de Montréal et de Québec ;
- s'adresser aux services du cégep désigné pour la transcription d'appoint en braille ;
- emprunter certains documents ou certains équipements.

Pour savoir comment organiser ces services ou pour obtenir le financement requis, le cégep transmet ses besoins détaillés au cégep désigné dont il relève ; le cégep de Sainte-Foy ou le cégep du Vieux Montréal considérera la présence des personnes identifiées ainsi que leurs besoins particuliers dans la préparation de leur budget annuel respectif.

Signalons que le dépôt de ces budgets annuels, à la D.G.E.C., se fait à la fin du mois de septembre de chaque année ; cela signifie que les demandes des cégeps du réseau doivent être acheminées au cégep désigné avant cette date et préférablement dès l'admission qui précède la rentrée scolaire pour être considérées dans le budget de l'année en cours.

À titre indicatif, mentionnons ici que l'analyse des coûts réels consacrés aux services palliatifs les plus usuels a permis d'établir des barèmes de financement. Il s'agit en quelque sorte de normes budgétaires utilisées par la D.G.E.C. dans l'allocation des ressources consenties aux collèges désignés. Ainsi, on alloue :

1 000$ par élève et par année scolaire pour les services de prise de notes ;

1 000$ par élève et par année scolaire pour les services de lecture sur cassettes ;

1 000$ par élève et par année scolaire pour les services de production de braille d'appoint ;

300$ par élève et par année scolaire pour les frais divers (messagerie, téléphone, papier spécial pour la prise de notes, cassettes, etc.) ;

environ 30$ de l'heure pour les services d'interprétariat.

Seuls les budgets consacrés à la prise de notes, à la lecture sur cassettes et aux frais divers peuvent être transférés par les cégeps désignés aux cégeps qui en font la demande puisque les services de production de braille d'appoint et d'interprétariat demeurent sous la responsabilité des cégeps désignés.

Concernant les services de transcription de document en braille, la procédure à suivre a été décrite précédemment (chapitre 4, section 4.2).

Par ailleurs, l'enveloppe annuelle d'investissements, consentie à chaque cégep par la D.G.E.C., devrait permettre l'acquisition de certains équipements spécialisés ou encore la réalisation de certains réaménagements physiques. Il s'agit alors d'investissements au cégep et non d'équipements dédiés à un élève.

8.4 Un centre d'excellence pour le développement de l'expertise et l'amélioration des services à la grandeur du réseau

Ce projet, inscrit dans les mesures du document d'orientation de la D.G.E.C., est mis en veilleuse actuellement. Toutefois, considérant l'urgence de mettre au point certains services qui favoriseraient l'intégration des personnes handicapées, un soutien financier est possible sur présentation de projets clairement définis, reconnus prioritaires par les cégeps désignés et la Direction générale de l'enseignement collégial et dont les résultats seront utiles à l'ensemble des collèges. Le présent guide s'inscrit dans cette démarche.

Afin de faciliter le traitement de leurs projets, les cégeps du réseau doivent les présenter à l'un ou l'autre des cégeps désignés. Parmi les critères d'évaluation des projets, signalons l'utilité des résultats pour l'ensemble du réseau, l'urgence des besoins à satisfaire ou des services à dispenser et la pertinence de l'expertise que l'on tente de développer en fonction de l'accessibilité aux études collégiales.

En attendant la mise en place d'un centre d'excellence, les cégeps désignés acceptent de recueillir tout document ou toute expérience que voudront bien leur communiquer les cégeps du réseau. Ils se chargeront alors de faire connaître ces documents ou ces expériences à l'ensemble du réseau.

Rappelons enfin que le recours au Programme d'aide à la recherche et à l'apprentissage, ainsi qu'aux divers programmes de perfectionnement de la Direction générale de l'enseignement collégial, pourrait permettre la réalisation de certains projets de recherche ou de sessions de formation à l'intention des personnels enseignant ou professionnel des cégeps.

8.5 Le programme d'aide financière aux étudiants

Nous avons déjà mentionné au chapitre 1, section 1.3, l'existence du programme d'aide financière destiné aux étudiants gravement handicapés. Il convient d'insister ici sur le remboursement possible de certains frais occasionnés par des besoins particuliers liés à la déficience de l'élève, en autant que ces besoins soient ceux de l'élève et non pas ceux de l'établissement qu'il fréquente. Il s'agit surtout des frais de transport (en dehors des villes où il existe un service de transport adapté) et de certains frais de matériel spécialisé devant appartenir à l'élève. Il peut s'agir aussi

de toute autre dépense qui, pour une raison ou une autre, ne pourrait être inscrite dans les prévisions budgétaires des cégeps désignés.

8.6 L'Office des personnes handicapées du Québec

L'O.P.H.Q. est un organisme gouvernemental créé en 1978 par la ***Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées***, pour veiller à ce que les personnes handicapées puissent vivre en société et obtiennent les services des mêmes ressources que les autres citoyens du Québec, et pour promouvoir et défendre les droits et intérêts des personnes handicapées auprès de ceux et celles qui "font" notre société (monde des affaires, de la politique, de l'éducation, de la santé, etc.). Son intervention se veut résolument systémique et structurante.

L'Office intervient à titre complémentaire, en vue de soutenir la mise en œuvre du plan de services et du plan d'intervention. Les personnes handicapées doivent toujours s'adresser d'abord aux ressources dont c'est le mandat de fournir tel ou tel service.

L'O.P.H.Q. a son siège social au 309 rue Brock, à Drummondville, J2B 6X1, au téléphone : (819) 477-7100 ou 1-800-567-1465.

Par ces onze bureaux régionaux, l'Office renseigne et réfère les personnes aux bonnes ressources, aide à élaborer des plans de services et contribue au développement des services et ressources en région. Voici les coordonnées de ces bureaux régionaux :

Gaspésie-Bas-Saint-Laurent
407, rue Saint-Germain Ouest
Rimouski, QC G5L 3N5
tél. (418) 722-3888

Saguenay-Lac-Saint-Jean
1299, av. des Champs-Élysées
Bureau 105
Chicoutimi, QC G7H 6J2
tél. (418) 549-6096

Québec
1279, boul. Charest Ouest
7e étage
Québec, QC G1N 4K7
tél. (418) 643-1599

Mauricie-Centre du Québec
1055, boul. des Forges
3e étage
Trois-Rivières, QC G8Z 4J8
tél. (819) 373-2926

L'Estrie
740, rue Galt Ouest
bureau 100
Sherbrooke, QC J1H 1Z3
tél. (819) 569-9771

Laurentides-Lanaudière
85, rue de Martigny Ouest
Bureau 6.15
Saint-Jérôme, QC J7Y 3R8
tél. (514) 438-2034

Outaouais
170, rue Hôtel-de-Ville
3e étage, bureau 3.240
Hull , QC J8X 4C2
tél (819) 778-2058

Côte-Nord
625, boulevard Laflèche
bureau 106
Baie-Comeau, QC G5C 1C5
tél (418) 589-2843

Montréal
1010, rue Sainte-Catherine Est
bureau 605
Montréal, QC H2L 2G3
tél. (514) 873-3905

Rive Sud de Montréal
201, Place Charles-Lemoyne
Bureau 1.02
Longueuil, QC J4K 2T5
tél. (514) 651-6061

Abitibi-Témiscamingue
33b, rue Bamble Ouest
sous-sol
Rouyn-Noranda, QC J9X 2R3
tél. (819) 762-0891

Distribution du réseau collégial entre le collège de Sainte-Foy (section est) et le collège du Vieux Montréal (section ouest)

Sainte-Foy (5715)

Alma (1142)
Baie-Comeau (985)
Champlain - St. Lawrence (736)
Chicoutimi (3056)
Drummondville (1587)
François-Xavier-Garneau (4005)
Gaspésie et les Îles (1392)
Jonquière (3031)
La Pocatière (1158)
Lévis-Lauzon (3161)
Limoilou (5283)
Matane (629)
Région de l'Amiante (1271)
Rimouski (3258)
Rivière-du-Loup (1288)
Saint-Félicien (957)
Sept-Îles (724)
Shawinigan (1335)
Trois-Rivières (4493)
Victoriaville (1431)

Vieux Montréal (5321)

Abitibi-Témiscamingue (2249)
Ahuntsic (5142)
André-Laurendeau (2338)
Bois-de-Boulogne (2644)
Champlain - Lennoxville (1166)
Champlain - Longueuil (2344)
Dawson (6366)
Édouard-Montpetit (6167)
Granby (1266)
John-Abbot (4911)
Joliette (1833)
Lionel-Groulx (2456)
Maisonneuve (4759)
Montmorency (4155)
Outaouais (3929)
Rosemont (3143)
Saint-Hyacinthe (1997)
Saint-Jean-sur-Richelieu (2174)
Saint-Jérôme (2882)
Saint-Laurent (3406)
Sherbrooke (4570)
Sorel-Tracy (1281)
Valleyfield (1516)
Vanier (6033)

Annexe

Il nous a semblé pertinent, pour répondre à la demande expresse de certains répondants locaux, de rassembler pour présenter ci-après quelques lettres types ou formulaires, utilisés soit à Sainte-Foy, soit au Vieux Montréal, au début de chaque session et dans lesquels sont formulés quelques conseils pratiques aux professeurs.

La valeur exemplaire de ces documents tient à leur **contenu** (des éléments d'information ou des bribes de réflexion) que l'on retrouverait normalement dans un guide pédagogique plus spécialisé que le guide pratique actuel, aussi bien qu'à leur **forme** (les termes de certaines communications ont été pesés pour véhiculer une idée bien précise ou pour éviter de heurter les sentiments des destinataires).

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

La présente est pour vous informer que _____, **élève déficient visuel (fonctionnellement voyant), a choisi de suivre votre cours** _____ **dans le groupe** _____ **à la** prochaine session.

L'élève fonctionnellement voyant fait appel à son résidu visuel comme mode principal de connaissance. **Il utilise normalement le système graphique conventionnel** pour lire et écrire.

Voici quelques conseils pour vous aider à travailler avec cet/te élève:

1. Rencontrer l'élève dès la première semaine de cours pour:
   - établir un premier contact;
   - lui demander des précisions sur la nature de sa déficience;
   - voir avec lui ou elle comment vous allez fonctionner, compte tenu de son handicap:
     - a-t-il besoin d'agrandissement de texte?
     - a-t-il une place qui lui convient en classe?
     - a-t-il besoin de plus de temps pour ses examens?
     - est-il apte à travailler en équipe?
     - a-t-il des difficultés à visionner un film, un vidéo, un diaporama, etc?

2. Discuter avec lui de ses besoins de soutien en dehors des cours (si tel est le cas) et déterminer **dès le début de la session** votre disponibilité. Il se peut qu'il n'ait pas besoin de plus de soutien qu'un élève non handicapé.

Voici quelques éléments de réflexion pour vous aider à mieux comprendre les élèves déficients visuels. Nous vous fournissons en plus quelques pistes de solutions pour les problèmes que vous êtes susceptible de rencontrer.

A - *Présentation au tableau:* lors d'explication au tableau, l'enseignant devrait dire à haute voix ce qu'il écrit afin que son élève déficient de la vue saisisse le plus adéquatement possible le sens de ses explications.

Lorsque la situation s'y prête, l'enseignant pourrait remettre à son élève une copie de sa démonstration au tableau.

B - *Présentation sur acétate:* le même procédé qui est décrit dans le paragraphe précédent peut s'appliquer lors de l'utilisation d'un rétro-projecteur.

C - *Les laboratoires:* il est évident que l'élève déficient visuel a le droit de participer à ses activités tant et aussi longtemps que la sécurité n'est pas compromise. Par conséquent, chaque fois que les circonstances le permettent, l'élève doit manipuler et contrôler les expériences à faire en laboratoire. De plus, lorsqu'il est «pairé» avec un autre élève, celui-ci devrait accepter la collaboration de l'élève déficient visuel.

D - *Utilisation des aides:* selon les cas, les élèves déficients visuels ont besoin d'instruments spécifiques. L'importance de cette instrumentation varie avec la gravité de la déficience visuelle. L'élève a habituellement reçu l'attribution et l'entraînement des aides nécessaires à son fonctionnement optimal. Il va de soi que l'enseignant peut et doit exiger que son élève s'en serve pendant ses cours.

E - *Présentation des écrits* (travaux des élèves): en principe, cet élève doit s'astreindre aux mêmes exigences que ses pairs. Ceci implique aussi bien la ponctualité que la qualité de la présentation. Par contre, certains élèves n'ont pas la possibilité de remettre leurs travaux comme les autres. Si l'étudiant a complété son entraînement en dactylographie, il doit remettre ses travaux dans cette forme d'écriture.

F - *Exploration des cartes, graphiques, etc.:* l'exploration des figures, cartes et autres graphiques est aussi importante pour l'élève déficient visuel qu'elle l'est pour ses pairs. Cette importance vient du fait que le contrôle des concepts intellectuels doit se faire par la concordance des images avec la réalité. (Exemple: la différence entre degré d'angle et degré de température). L'enseignant devra donc guider l'élève dans ses explorations.

ATTENTION: *Toutes les situations particulières décrites aux paragraphes précédents ne nient aucunement le sens des responsabilités et les efforts que l'élève déficient visuel doit déployer. L'enseignant est en droit d'imposer ses exigences à tous ses élèves, y compris son étudiant déficient visuel.*

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

La présente est pour vous informer que _____, **élève handicapé visuel profond (fonctionnellement aveugle), a choisi de suivre votre cours** _____ **dans le groupe** _____ **à la présente session.**

L'élève fonctionnellement aveugle **ne peut lire le caractère imrpimé.** Il fait appel à son sens du toucher et à son sens de l'ouie comme modes principaux de connaissance.

Il utilise normalement **l'alphabet braille** pour lire et écrire.

Comme il ne peut écrire en écriture conventionnelle, il devra, soit enregistrer sur cassette le contenu de votre cours, ou prendre ses notes en braille avec la machine à écrire le braille ou le versabraille.

Voici quelques conseils qu'il est important de retenir:

1. Rencontrer l'élève dès la première semaine de cours pour:
   . établir un premier contact;
   . lui demander des précisions sur la nature de son handicap;
   . voir avec lui ou elle comment vous allez fonctionner, compte tenu de son handicap et de votre méthodologie, pour:
   - les travaux écrits en classe
   - les travaux longs
   - les examens

   . déterminer avec l'élève à quel endroit dans la classe il ou elle sera en mesure de participer de façon optimale;
   . établir dans quelle mesure vous pouvez être disponible à l'élève au cours de la session (s'il a besoin de plus de disponibilité qu'un élève non handicapé s'entend).

2. Vous me rencontrerez aussitôt que possible en début de session pour que nous déterminions ensemble les textes qui auront besoin d'être transcrits en braille ou enregistrés sur cassette, y compris votre plan de cours.

A - *Présentation au tableau:* lors d'explication au tableau, l'enseignant devrait dire à haute voix ce qu'il écrit afin que son élève déficient de la vue saisisse le plus adéquatement possible le sens de ses explications.

Lorsque la situation s'y prête, l'enseignant pourrait remettre à son élève une copie de sa démonstration au tableau.

B - *Présentation sur acétate:* le même procédé qui est décrit dans le paragraphe précédent peut s'appliquer lors de l'utilisation d'un rétro-projecteur.

C - *Les laboratoires:* il est évident que l'élève déficient visuel a le droit de participer à ses activités tant et aussi longtemps que la sécurité n'est pas compromise. Par conséquent, chaque fois que les circonstances le permettent, l'élève doit manipuler et contrôler les expériences à faire en laboratoire. De plus, lorsqu'il est «pairé» avec un autre élève, celui-ci devrait accepter la collaboration de l'élève déficient visuel.

D - *Utilisation des aides:* selon les cas, les élèves déficients visuels ont besoin d'instruments spécifiques. L'importance de cette instrumentation varie avec la gravité de la déficience visuelle. L'élève a habituellement reçu l'attribution et l'entraînement des aides nécessaires à son fonctionnement optimal. Il va de soi que l'enseignant peut et doit exiger que son élève s'en serve pendant ses cours.

E - *Présentation des écrits* (travaux des élèves): en principe, cet élève doit s'astreindre aux mêmes exigences que ses pairs. Ceci implique aussi bien la ponctualité que la qualité de la présentation. Par contre, certains élèves n'ont pas la possibilité de remettre leurs travaux comme les autres. Si l'étudiant a complété son entraînement en dactylographie, il doit remettre ses travaux dans cette forme d'écriture.

F - *Exploration des cartes, graphiques, etc.:* l'exploration des figures, cartes et autres graphiques est aussi importante pour l'élève déficient visuel qu'elle l'est pour ses pairs. Cette importance vient du fait que le contrôle des concepts intellectuels doit se faire par la concordance des images avec la réalité. (Exemple: la différence entre degré d'angle et degré de température). L'enseignant devra donc guider l'élève dans ses explorations.

ATTENTION: *Toutes les situations particulières décrites aux paragraphes précédents ne nient aucunement le sens des responsabilités et les efforts que l'élève déficient visuel doit déployer. L'enseignant est en droit d'imposer ses exigences à tous ses élèves, y compris son étudiant déficient visuel.*

Vous trouverez dans le guide ci-joint une foule d'informations susceptibles de vous intéresser et de vous aider dans votre travail avec cet étudiant.

N'hésitez pas à communiquer avec moi au besoin.

Je vous souhaite de passer une bonne session.

Jean-Claude Deschênes
Tél.: 6724 ou 3803
Interphone: 104 ou 274
Local: C-371.08 ou C-378.00

JCD/Jb
Pièce jointe

N.B. En raison des modifications d'horaires dues aux annulations ou aux abandons decours des premiers jours de la session, il se peut que l'élève annoncé ne se présente pas dans votre groupe. Si tel était le cas, ne tenez pas compte de la présente lettre.

Au cas où l'élève aurait besoin d'agrandissement de textes (surtout les questionnaires d'examens), je joins des formules de demande d'agrandissement. Vous me faites parvenir vos textes à agrandir, **trois ou quatre jours ouvrables avant la date où l'élève en aura besoin.**

MERCI!

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

La présente est pour vous informer que _____, **élève handicapé visuel profond (fonctionnellement aveugle), a choisi de suivre votre cours** _____ **dans le groupe** _____ **à la présente session.**

L'élève fonctionnellement aveugle **ne peut lire le caractère imrpimé.** Il fait appel à son sens du toucher et à son sens de l'ouie comme modes principaux de connaissance.

Il utilise normalement **l'alphabet braille** pour lire et écrire.

Comme il ne peut écrire en écriture conventionnelle, il devra, soit enregistrer sur cassette le contenu de votre cours, ou prendre ses notes en braille avec la machine à écrire le braille ou le versabraille.

Voici quelques conseils qu'il est important de retenir:

1. Rencontrer l'élève dès la première semaine de cours pour:
   - établir un premier contact;
   - lui demander des précisions sur la nature de son handicap;
   - voir avec lui ou elle comment vous allez fonctionner, compte tenu de son handicap et de votre méthodologie, pour:
     - les travaux écrits en classe
     - les travaux longs
     - les examens

   - déterminer avec l'élève à quel endroit dans la classe il ou elle sera en mesure de participer de façon optimale;
   - établir dans quelle mesure vous pouvez être disponible à l'élève au cours de la session (s'il a besoin de plus de disponibilité qu'un élève non handicapé s'entend).

2. Vous me rencontrerez aussitôt que possible en début de session pour que nous déterminions ensemble les textes qui auront besoin d'être transcrits en braille ou enregistrés sur cassette, y compris votre plan de cours.

Les délais de transcription et d'enregistrement étant longs, il importe que nous effectuions les demandes de transcription et/ou d'enregistrement le plus tôt possible en début de session.

Voici quelques éléments de réflexion pour vous aider à mieux comprendre les élèves déficients visuels. Nous vous fournissons en plus quelques pistes de solutions pour les problèmes que vous êtes susceptible de rencontrer.

1-LA DÉFICIENCE

Pédagogiquement, nous pouvons distinguer trois (3) catégories d'élèves déficients visuels:

A - L'aveugle qui n'a aucune perception visuelle appréciable et qui doit utiliser le braille et d'autres moyens de communication non-conventionnels.

B - Le déficient visuel «grave» qui voit suffisamment pour utiliser, avec ses instruments, les moyens conventionnels de communication.

Toutefois, ses problèmes visuels peuvent nécessiter, à l'occasion, l'emploi du braille, du gros caractère, etc. (Cas limite)

C - Le déficient visuel «léger» qui, pour sa part, ne semble éprouver aucune difficulté apparente dans l'utilisation des moyens conventionnels d'écriture et de lecture. Toutefois, il peut éprouver des difficultés à voir au tableau, à lire certains graphiques, ou à fonctionner sous certains types d'éclairage.

D'autre part, quelque soit le type du handicap de ces élèves, ceux-ci sont des individus avec toutes les caractéristiques humaines. Ils sont répartis dans toute l'échelle psycho-sociale, donc, ils sont comme tous les autres étudiants de leur âge.

2 -L'AUTONOMIE

L'étudiant doit être en situation d'exécuter toutes ses activités scolaires. Par conséquent, l'enseignant doit favoriser, chez cet étudiant l'exercice de ses responsabilités tout en lui fournissant les moyens pour y arriver.

Dans la pratique, l'exercice de l'autonomie exige de l'étudiant la présence assidue aux cours, la ponctualité, la remise des travaux selon les consignes, l'équipement nécessaire aux activités et la pleine participation à ces activités. L'élève déficient visuel étant un étudiant à part entière, a le devoir de s'exécuter et de fournir le même rendement que ses pairs. L'enseignant doit donc soutenir ses exigences face à cet élève.

3 - SITUATIONS PARTICULIERES

Il est évident que l'élève déficient visuel ne fonctionne pas toujours comme les autres. Pour lui, les explications verbales deviennent souvent compensatoires à sa déficience visuelle. Dans certaines situations particulières, on devra donc tenir compte du différentiel qui existe entre cet élève et ses pairs.

A - *Présentation au tableau*: lors d'explication au tableau, l'enseignant devrait dire à haute voix ce qu'il écrit afin que son élève déficient de la vue saisisse le plus adéquatement possible le sens de ses explications.

Lorsque la situation s'y prête, l'enseignant pourrait remettre à son élève une copie de sa démonstration au tableau.

B - *Présentation sur acétate*: le même procédé qui est décrit dans le paragraphe précédent peut s'appliquer lors de l'utilisation d'un rétro-projecteur.

C - *Les laboratoires*: il est évident que l'élève déficient visuel a le droit de participer à ses activités tant et aussi longtemps que la sécurité n'est pas compromise. Par conséquent, chaque fois que les circonstances le permettent, l'élève doit manipuler et contrôler les expériences à faire en laboratoire. De plus, lorsqu'il est «pairé» avec un autre élève, celui-ci devrait accepter la collaboration de l'élève déficient visuel.

D - *Utilisation des aides*: selon les cas, les élèves déficients visuels ont besoin d'instruments spécifiques. L'importance de cette instrumentation varie avec la gravité de la déficience visuelle. L'élève a habituellement reçu l'attribution et l'entraînement des aides nécessaires à son fonctionnement optimal. Il va de soi que l'enseignant peut et doit exiger que son élève s'en serve pendant ses cours.

E - *Présentation des écrits* (travaux des élèves): en principe, cet élève doit s'astreindre aux mêmes exigences que ses pairs. Ceci implique aussi bien la ponctualité que la qualité de la présentation. Par contre, certains élèves n'ont pas la possibilité de remettre leurs travaux comme les autres. Si l'étudiant a complété son entraînement en dactylographie, il doit remettre ses travaux dans cette forme d'écriture.

F - *Exploration des cartes, graphiques, etc.*: l'exploration des figures, cartes et autres graphiques est aussi importante pour l'élève déficient visuel qu'elle l'est pour ses pairs. Cette importance vient du fait que le contrôle des concepts intellectuels doit se faire par la concordance des images avec la réalité. (Exemple: la différence entre degré d'angle et degré de température). L'enseignant devra donc guider l'élève dans ses explorations.

ATTENTION: *Toutes les situations particulières décrites aux paragraphes précédents ne nient aucunement le sens des responsabilités et les efforts que l'élève déficient visuel doitdéployer. L'enseignant est en droit d'imposer ses exigences à tous ses élèves y compris son étudiant déficient visuel.*

Vous trouverez dans le guide ci-joint une foule d'informations susceptibles de vous intéresser et de vous aider dans votre travail avec cet étudiant.

N'hésitez pas à communiquer avec moi au besoin.

Je vous souhaite de passer une bonne session.

Jean-Claude Deschênes
Tél.: 3724 ou 3803
Interphone: 104 ou 274
Local: C-371.08 ou C-378.00

JCD/Jb
Pièce jointe

N.B. En raison des modifications d'horaires dues aux annulations ou aux abandons decours des premiers jours de la session, il se peut que l'élève annoncé ne se présente pas dans votre groupe. Si tel était le cas, ne tenez pas compte de la présente lettre.

MERCI!

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

La présente est pour vous informer que _____, élève atteint de **surdité profonde**, a choisi de suivre votre cours _____ _____ dans le groupe _____, à la présente session.

Cet élève s'exprime (communique) en langage gestuel. **Il sera donc accompagné d'un interprète en langage gestuel dans tous ses cours.**

L'interprète se place généralement en **avant de la classe**, face à l'élève sourd. Il est essentiellement au service de la communication entre vous et l'élève.

Dans certains cas, l'interprète devra se tenir **debout près de vous**, surtout lorsque vous expliquez des graphiques, des tableaux, des formules mathématiques.

L'interprète traduit en langage gestuel ce que vous dites en classe. Il est à votre service si vous voulez rencontrer l'élève sourd.

Pour l'élève sourd «gestuel», **le français est une langue seconde**. Il éprouve **généralement** plus de difficulté à lire et à écrire le français qu'un entendant.

Voici quelques suggestions:

1) **Dès le début de la session**, il serait très profitable de rencontrer l'élève et son interprète pour ajuster votre fonctionnement commun, dans la classe, pour les examens, le travail de groupe, etc.

2) Le guide pédagogique ci-joint a été produit ici au cégep à l'intention des professeurs accueillant des élèves déficients auditifs. Les chapitres 3,4,5 et 7 (surtout ces deux derniers) auraient avantage à être lus si le temps vous manquait pour le lire le guide en entier.

   La lecture de ce guide s'est avérée très utile pour de nombreux professeurs.

(verso)

3) Le chapitre 7 du guide traite du rôle et de la fonction de l'interprète et de son code de déontologie.

4) Les pages 45, 46 et 47 du guide contiennent plusieurs suggestions très utiles pour la communication avec un élève sourd.

N'hésitez pas à communiquer avec moi au besoin.

Je vous souhaite une excellente session.

Le responsable des services
aux élèves handicapés,

Jean-Claude Deschênes
Tél.: 3724 ou 3803
Interphone: 104 ou 274
Local: C-371.08

JCD/jb
Pièce jointe

Preneurs de notes

Il se peut que cet élève se prévale des services d'un preneur de notes. Si tel est le cas, nous demanderons votre collaboration pendant la première semaine de cours en nous permettant d'aller recruter les preneurs de notes dans votre groupe. Nous communiquerons avec vous sous peu.

N.B. Il se peut qu'en raison de modification d'horaire vous ne receviez pas d'élève atteint de surdité. Si tel était le cas, ne tenez pas compte de la présente lettre.

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

Bonjour,

La présente est pour vous informer que élève atteinte de déficience motrice a choisi de suivre votre cours _____ dans le groupe _____ _____, à la présente session.

Afin de faciliter sa participation à votre cours, elle se prévaudra du service de preneurs de notes que le Cégep met à sa disposition.

A cet effet, nous aurons besoin de votre collaboration pour rencontrer, pendant la première ou la deuxième semaine de cours, celui de vos groupes où elle se trouve afin de recruter ses preneurs de notes pour la session.

D'ici là nous communiquerons avec vous pour vous suggérer un moment où nous souhaiterions rencontrer le groupe.

Je vous remercie à l'avance et vous souhaite une excellente session.

Jean-Claude Deschênes
Responsable des services aux élèves handicapés
Tél: 3724 ou 3803
Inter: 104 ou 209

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

Bonjour,

La présente veut vous informer que élève déficiente sensorielle a choisi de suivre votre cours _____ _____ dans le groupe _____, à la présente session.

Elle est atteinte à la fois de déficience auditive et visuelle. Sa déficience auditive est partielle. Dans de bonnes conditions, lorsqu'il n'y a pas de bruits de fond, elle peut saisir en très grande partie ce que vous dites. Sa participation en classe en est donc affectée. Elle s'exprime très bien et avec clarté.

Normalement, une personne malentendante peut compenser en utilisant au maximum ses capacités visuelles. Dans son cas, ses possibilités de compensation visuelle sont très limitées. Pour lire, elle utilise un appareil de grossissement de caractères (la télévisionneuse), ou des textes préalablement agrandis.

Vous pouvez l'aider grandement en lui fournissant vos notes de cours qu'elle relira dans ses périodes d'étude personnelle. Elle se chargera elle-même de demander au service aux étudiants handicapés d'agrandir les textes dont elle aura besoin.

Quand aux questionnaires d'examen, il est préférable de me les faire parvenir quelques jours avant l'examen pour que je les agrandisse. Vous trouverez à cet effet des formules de demande d'agrandissement dans le présent envoi.

De plus, elle se prévaudra des services de prise de notes mis à sa disposition par le Cégep. A cet effet, nous aurons besoin de votre collaboration pour rencontrer, pendant la première ou la deuxième semaine de cours, celui de vos groupes où elle se trouve, afin de recruter ses preneurs de notes. Nous communiquerons avec vous d'ici peu pour vous suggérer un moment où nous souhaiterions rencontrer votre groupe pour ce faire.

Lucie est en deuxième année de techniques administratives. Travailleuse et attentive, elle a obtenu d'excellents résultats scolaires l'an passé au Cégep de Sainte-Foy.

Je vous suggère de la rencontrer dès le début de la session pour examiner ensemble comment vous allez fonctionner compte tenu de ses déficiences sensorielles.

Je vous remercie à l'avance et vous souhaite une fructueuse session.

Jean-Claude Deschênes
Responsable des services
aux étudiants handicapés
Tél: 3724 ou 3803
Inter: 104 ou 209
Local: C-371-08 ou C-378
Casier no. 1.

Note: Il se peut qu'en raison des modifications d'horaires, l'élève ne se présente pas à votre cours. Si tel était le cas, veuillez ne pas tenir compte de la présente lettre.

Vous trouverez dans les guides pédagogiques ci-joints une foule d'informations touchant le travail avec des personnes atteintes de déficience visuelle ou auditive.

Merci.

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

Sainte-Foy, le

Madame,
Monsieur,

Bonjour,

La présente veut vous informer que , élève déficient visuel (fonctionnellement voyant), a choisi de suivre votre cours_____dans le groupe_____à la présente session.

Il y a maintenant deux ans que est atteint de rétinopathie diabétique. Il voit de l'œil gauche et est aveugle de l'œil droit.

Cette déficience provoque des hémorragies dans les yeux et elle s'accentue avec la fatigue. L'acuité visuelle en est affectée.

Cela a comme conséquence qu'il y a des périodes où il ne peut pas lire du tout et d'autres où il n'y a pas de problème de lecture. Les périodes d'incapacité sont imprévisibles. Par ailleurs, il ne peut lire qu'avec la télévisionneuse (appareil de grossissement de caractères). La lecture à la télévisionneuse est beaucoup plus lente que la lecture «normale». Le Collège dispose de cet équipement et l'étudiant en est prévenu.

Lorsqu'il peut lire, il peut écrire lisiblement et à une vitesse normale.

Lors des projections de films ou de vidéos, il devra pouvoir s'approcher de l'écran. Il en sera de même en classe pour le tableau.

Il se peut qu'il doive suivre ses cours avec un magnétophone lorsqu'il ne sera pas en mesure d'écrire pour prendre ses notes.

Je vous suggère de rencontrer l'étudiant dès la première semaine de cours pour établir un premier contact et voir avec lui comment vous allez fonctionner compte tenu de sa déficience.

Discutez avec lui de ses besoins de soutien en dehors des cours (si tel est le cas) et déterminez *dès le début de la session* votre disponibilité. Il se peut qu'il n'ait pas besoin de plus de soutien qu'un étudiant non handicapé.

Voici quelques éléments de réflexion pour vous aider à mieux comprendre les élèves déficients visuels. De plus, nous vous fournissons quelques pistes de solutions pour les problèmes que vous êtes susceptibles de rencontrer avec eux.

1 - LA DÉFICIENCE

Pédagogiquement, nous pouvons distinguer trois (3) catégories d'élèves déficients visuels:

A - L'aveugle qui n'a aucune perception visuelle appréciable et qui doit utiliser le braille et d'autres moyens de communication non-conventionnels.

B - Le déficient visuel «grave» qui voit suffisamment pour utiliser, avec ses instruments, les moyens conventionnels de communication.

Toutefois, ses problèmes visuels peuvent nécessiter, à l'occasion, l'emploi du braille, du gros caractère, etc. (Cas limite)

C - Le déficient visuel «léger» qui, pour sa part, ne semble éprouver aucune difficulté apparente dans l'utilisation des moyens conventionnels d'écriture et de lecture. Toutefois, il peut éprouver des difficultés à voir au tableau, à lire certains graphiques, ou à fonctionner sous certains types d'éclairage.

D'autre part, quelque soit le type du handicap de ces élèves, ceux-ci sont des individus avec toutes les caractéristiques humaines. Ils sont répartis dans toute l'échelle psycho-sociale; donc, ils sont comme tous les autres étudiants de leur âge.

2 - L'AUTONOMIE

L'étudiant doit être en situation d'exécuter toutes ses activités scolaires. Par conséquent, l'enseignant doit favoriser, chez cet étudiant l'exercice de ses responsabilités tout en lui fournissant les moyens pour y arriver.

Dans la pratique, l'exercice de l'autonomie exige de l'étudiant la présence assidue aux cours, la ponctualité, la remise des travaux selon les consignes, l'équipement nécessaire aux activités et la pleine participation à ces activités. L'élève déficient visuel étant un étudiant à part entière, a le devoir de s'exécuter et de fournir le même rendement que ses pairs. L'enseignant doit donc soutenir ses exigences face à cet élève.

3 - SITUATIONS PARTICULIÈRES

Il est évident que l'élève déficient visuel ne fonctionne pas toujours comme les autres. Pour lui, les explications verbales deviennent souvent compensatoires à sa déficience visuelle. Dans certaines situations particulières, on devra donc tenir compte du différentiel qui existe entre cet élève et ses pairs.

A - *Présentation au tableau*: lors d'explication au tableau, l'enseignant devrait dire à haute voix ce qu'il écrit afin que son élève déficient de la vue saisisse le plus adéquatement possible le sens de ses explications.

Lorsque la situation s'y prête, l'enseignant pourrait remettre à son élève une copie de sa démonstration au tableau.

B - *Présentation sur acétate:* le même procédé qui est décrit dans le paragraphe précédent peut s'appliquer lors de l'utilisation d'un rétro-projecteur.

C - *Les laboratoires:* il est évident que l'élève déficient visuel a le droit de participer à ses activités tant et aussi longtemps que la sécurité n'est pas compromise. Par conséquent, chaque fois que les circonstances le permettent, l'élève doit manipuler et contrôler les expériences à faire en laboratoire. De plus, lorsqu'il est «pairé» avec un autre élève, celui-ci devrait accepter la collaboration de l'élève déficient visuel.

D - *Utilisation des aides:* selon les cas, les élèves déficients visuels ont besoin d'instruments spécifiques. L'importance de cette instrumentation varie avec la gravité de la déficience visuelle. L'élève a habituellement reçu l'attribution et l'entraînement des aides nécessaires à son fonctionnement optimal. Il va de soi que l'enseignant peut et doit exiger que son élève s'en serve pendant ses cours.

E - *Présentation des écrits* (travaux des élèves): en principe, cet élève doit s'astreindre aux mêmes exigences que ses pairs. Ceci implique aussi bien la ponctualité que la qualité de la présentation. Par contre, certains élèves n'ont pas la possibilité de remettre leurs travaux comme les autres. Si l'étudiant a complété son entraînement en dactylographie, il doit remettre ses travaux dans cette forme d'écriture.

F - *Exploration des cartes, graphiques, etc.:* l'exploration des figures, cartes et autres graphiques est aussi importante pour l'élève déficient visuel qu'elle l'est pour ses pairs. Cette importance vient du fait que le contrôle des concepts intellectuels doit se faire par la concordance des images avec la réalité. (Exemple: la différence entre degré d'angle et degré de température). L'enseignant devra donc guider l'élève dans ses explorations.

ATTENTION: *Toutes les situations particulières décrites aux paragraphes précédents ne nient aucunement le sens des responsabilités et les efforts que l'élève déficient visuel doit déployer. L'enseignant est en droit d'imposer ses exigences à tous ses élèves, y compris son étudiant déficient visuel.*

Vous trouverez dans le guide ci-joint une foule d'informations susceptibles de vous intéresser et de vous aider dans votre travail avec cet étudiant.

N'hésitez pas à communiquer avec moi au besoin.

Je vous souhaite de passer une bonne session.

Jean-Claude Deschênes
Tél.: 3724 ou 3803
Interphone: 104 ou 209
Bureau: C-371.08 ou C-378.00

N.B. En raison des modifications d'horaires dues aux annulations ou aux abandons de cours des premiers jours de la session, il se peut que l'élève annoncé ne se présente pas dans votre groupe. Si tel était le cas, ne tenez pas compte de la présente lettre. Merci !

Cégep du Vieux Montréal
255, rue Ontario est, B.P. 1444
Succursale N, Montréal – H2X 3M8

Services pédagogiques

Montréal, le 16 août 1988.

Aux enseignants,
Aux enseignantes,

Bonjour,

Depuis septembre 1982, le cégep du Vieux Montréal acceuille parmi sa clientèle des étudiants sourds ou malentendants. La division des programmes offre par le service d'aide à l'intégration, différentes ressources qui accompagnent l'étudiant dans sa démarche pédagogique.

A la session automne 88, M./Mme _____ étudiant(e) sourd(e) ou malentendant(e), sera dans le groupe _____. Vous trouverez en annexe un document expliquant les ressources que cet(te) étudiant(e) utilisera à l'intérieur de votre cours.

Pendant la session, nous avons prévu deux(2) perfectionnements. Vous trouverez également en annexe une liste à cet effet.

En sachant tout l'intérêt que vous porterez à la bonne intégration de cette clientèle, je demeure à votre disposition pour toutes rencontres, soit individuelle, départementale ou autres.

Merci de votre coopération, et bonne session.

Au plaisir de vous rencontrer,

Paul Bourcier,
Conseiller pedagogique,
Service de l'aide a l'integration
Division des programmes
983-3443

PB/dn

p j

1.QU'EST CE QUE LA DÉFICIENCE AUDITIVE(1)?

Nous sommes tellement habitués à entendre que nous avons du mal à imaginer une perte d'audition.

Bien entendre implique la capacité à capter l'intensité des sons (sons faibles, sons forts) et celle de discriminer leurs fréquences (sons aigus, sons graves).

Ainsi la surdité ce n'est pas seulement entendre moins fort. Le plus souvent, un manque de clarté dans la réception des sons accompagne la perte d'audition. Les sons parviennent incomplets, toutes les fréquences ne pouvant être perçues. C'est comme de regarder un casse-tête auquel il manque tant de pièces, que notre lecture de l'image globale en est compromise.

Le port d'appareils auditifs permet une meilleure réception des sons mais il ne corrige nullement les problèmes de clarté. De plus, ces appareils ont la fâcheuse conséquence d'amplifier indistinctement tous les sons devenant eux-mêmes un obstacle à la communication. Quelques personnes sourdes préfèrent ne pas les utiliser étant donnés les faibles bénéfices qu'elles en retirent.

La sévérité de la déficience auditive varie d'un individu à l'autre influençant la gravité du handicap(2), soit les conséquences dans la vie quotidienne. Les pertes d'audition sont classées en cinq catégories de légères à profondes. Il est possible d'intervenir chirurgicalement pour guérir certaines surdités, celles originant de lésions de l'oreille externe ou moyenne ou de les compenser grandement par le port d'appareils auditifs. D'autres surdités impliquant l'oreille interne et le nerf auditif sont plus problématiques.

La surdité, surtout si elle est apparue avant l'âge de 2 ans a un impact indirect sur l'expression orale. Non pas qu'elle endommage l'appareil phonateur, la personne sourde n'est pas muette, mais bien parce qu'elle interfère sur le processus naturel d'apprentissage de la parole. Nous parlons parce que, entre autres choses, nous avons été imprégnés dès les premiers jours de notre vie, des sons, du langage.

1. La déficience désigne toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique. (Définition de l'Organisation Mondiale de la Santé, 1980)

2. Le handicap résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels). OMS, 1980

Plusieurs personnes sourdes et malentendantes ont bénéficié de rééducation orthophonique. Leurs performances varient énormément d'un individu à l'autre: certains parlent très bien, d'autres plus difficilement et enfin, d'autres encore, préfèrent utiliser un mode d'expression plus confortable selon eux, la langue des signes.

Bien qu'on puisse mesurer scientifiquement la surdité en décibels et en hertz et fabriquer des audiogrammes très précis utiles pour l'appareillage technique, il reste que cette déficience est vécue de façon subjective par ceux et celles qui en sont atteints. De façon générale, on peut dire que les malentendants se sentent plus proches du monde de ceux qui entendent normalement que des sourds. Les sourds, ceux qui s'identifient comme tels et souvent avec fierté et défi, ont développé un fort sentiment d'appartenance envers la communauté sourde composée d'individus qui utilisent la langue des signes pour communiquer entre eux.

2. LA SURDITÉ PEUT ETRE COMPENSÉE:

Parmi les moyens compensatoires suivants, l'étudiant(e) _____ _____ utilise ceux qui sont cochés:

- le potentiel de ses restes auditifs (la surdité est rarement totale)
- la lecture labiale (1)
- l'information provenant des mimiques et gestes naturels.
- le support visuel des signes codés (2) de la langue des signes du Québec pour compléter la lecture labiale du français.
- la langue des signes du Québec, une langue distincte du français à tous points de vue, phonologique, morphologique et syntaxique.

QUANT A L'EXPRESSION ORALE, L'ETUDIANT(E):

- s'exprime oralement de façon claire.
- s'exprime en utilisant la langue des signes du Québec, entre autres raisons parce qu'il(elle) sait que son élocution est difficile à saisir.

L'ÉTUDIANT(E) UTILISE L'UN ET/OU L'AUTRE MOYENS TECHNIQUES SUIVANTS:

- un ou deux appareils auditifs.
- un système d'amplification à distance, en modulation de fréquence ou par rayons infrarouges.

1. La lecture labiale est une façon de comprendre un message parlé en lisant sur les lèvres de son interlocuteur. Certains la développent naturellement. Cependant ce n'est pas une méthode facile à apprendre et à utiliser. En français, seulement 50% des mots ont une apparence différente sur les lèvres.

2. Les signes codés se distinguent des gestes naturels car ils ont été fixés par convention par les utilisateurs de la langue des signes et sont reconnus par eux comme faisant partie de leur langue tout comme les mots du français le sont par ses utilisateurs.

3. SERVICES OFFERTS PAR LE CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL:

A leur entrée au cégep, les étudiants sont accueillis au Service d'aide à l'intégration et il est convenu avec chacun d'un plan de services nécessaires à l'atteinte de ses objectifs scolaires. Pour la présente session, l'étudiant(e) utilisera:

- le service de **prise de notes** rendu par un étudiant entendant de la classe. Cet étudiant est rémunéré pour accomplir ce travail. Votre collaboration peut s'avérer précieuse pour choisir le preneur de notes.

- le service d'**interprétation orale** où l'interprète retransmet plus lisiblement l'information circulant dans la classe. L'étudiant lit sur les lèvres de l'interprète et décode ses mimiques et gestes naturels. L'étudiant(e) fait appel à l'interprète:

  - continuellement et pour tous ses cours.
  - ponctuellement et pour certains cours seulement.

- Le service d'**interprétation orale avec le support des signes** codés où l'interprète retransmet l'information sur ses lèvres tout en ajoutant simultanément, les signes codés. L'étudiant(e) fait appel à l'interprète:

  - continuellement et pour tous ses cours
  - ponctuellement et pour certains cours seulement

- le service d'**interprétation dans la langue des signes du Québec** où l'interprète passe du français à la langue des signes du Québec et vice-et-versa lorsque l'étudiant s'exprime en signant. L'étudiant(e) utilise ce service:

  - continuellement et pour tous ses cours
  - ponctuellement et pour certains cours seulement.

- Le service de **support dans la langue d'étude**, soit le français. Ce service est offert aux étudiants sourds ou malentendants qui ont des lacunes en lecture et en écriture du français.

- le service de **tutorat** pour l'approfondissement de matières autres que le français . Ce service est dispensé soit par un étudiant ayant déjà suivi et réussi le cours.

- un **système d'amplification à distance**.

Montréal, le 15 août 1988,

Aux enseignants,
Aux enseignantes,

Objet: **PERFECTIONNEMENT**

L'intégration dans votre classe d'un élève sourd ou malendant suppose, de votre part, une collaboration qui est acquise; nous en sommes convaincus.

Cependant, pour ceux et celles qui souhaiteraient davantage saisir les différents aspects de la surdité et principalement ses conséquences sur l'apprentissage, le Service Recherche/-Développement Performa et le Service d'intégration des élèves sourds organisent, pour la session automne 88, deux cours de perfectionnement portant sur la déficience auditive.

La première session s'intitule:

Mieux comprendre les malentendants (2 crédits - 30 heures)

L'activité se présente sous forme de dix conférences données par différentes personnes-ressources. Elle a pour objectif de fournir de l'information sur les aspects physiologiques, psychologiques, cognitifs, émotifs, sociaux et culturels de la surdité.
Les thèmes suivants seront abordés:
- le phénomène de la surdité
- l'apprentissage
- la relation aux entendants
- l'identification du sourd à sa communauté
- le rapport au langage (LSQ - ORALISME)
- le service d'interprétation: rôle et structure

La deuxième session s'intitule:

Initiation au langage signé québécois (2 crédits - 30 heures)

Cette session s'adresse aux enseignants qui veulent s'initier au langage signé afin d'être en mesure de communiquer directement avec les personnes sourdes.

Au cours des premières semaines du mois de septembre, la programmation des activités Performa vous sera distribuée.

Si vous êtes intéressés par ces activités, vous devez vous inscrire au secrétariat de Performa et ce, selon la procédure habituelle.

Nous croyons que ces deux activités contribueront à une meilleure intégration des élèves sourds tout en vous fournissant un support pédagogique axé sur le perfectionnement.

Paul Bourcier, conseiller pédagogique
Service d'intégration,
Division des programmes
tel: 982-3443

Normand Martineau, conseiller pédagogique
Recherche/Développement Performa,
Division des programmes
tel: 982-3451

NM/dn

N.B. Dans le cas des enseignants d'une institution autre que le Vieux Montréal, il faut directement communiquer avec Normand Martineau afin de connaître les procédures d'inscription ainsi que le calendrier des deux activités.

Mardi, le 2 mai 1988

Madame xxx
Montréal, QC

Bonjour,

Nous avons reçu votre demande d'emploi à titre d'interprète et nous l'avons examinée avec attention. Nous vous remercions de votre volonté de travailler à notre institution.

Nous vous convoquons à une évaluation, vendredi, 13 mai, au cégep du Vieux Montréal, local 8.63. Nous fixerons l'heure de la rencontre par téléphone à votre convenance.

L'évaluation des interprètes en milieu collégial et universitaire est une étape importante autant pour l'institution que pour le ou la candidat(e). Les critères d'évaluation sont en quelque sorte l'image de ce que cet interprète doit être.

Tel que mentionné dans la demande d'emploi que nous vous avons fait parvenir, nous avons comme critères de sélection différentes exigences quant à: la scolarité, l'expérience, certains traits de la personnalité, la maîtrise du français parlé et écrit, la connaissance approfondie de la langue des signes du Québec ainsi que la volonté de se former ou de se perfectionner en oralisme.

Notre test d'évaluation inclut des éléments de chacun des points mentionnés. Vous trouverez dans cet envoi différents documents qui seront utilisés lors de l'évaluation. Nous vous prions d'en prendre connaissance avant de vous présenter à la date fixée.

1. Conseils pratiques pour les candidats.
2. Étapes de l'évaluation.
3. Grilles utilisées par les évaluateurs.

Nous vous souhaitons une bonne lecture et si vous désirez plus d'informations, n'hésitez pas à nous contacter.

Recevez l'assurance de nos meilleurs sentiments.

PAUL BOURCIER,
Service d'aide à
l'intégration

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

TRANSCRIPTION BRAILLE

DISCIPLINE: _____ NO DU COURS: _____

TITRE (volume ou document): _____

PROFESSEUR/SE _____

ÉLÈVE(S): _____ AUTOMNE _____

_____ HIVER _____

_____

Date d'envoi: _____

Quantité d'exemplaires requise: _____

Date requise:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Retourner à: Jean-Claude Deschênes
Cégep de Sainte-Foy
2410, Chemin Ste-Foy
Sainte-Foy G1V 1T3

_____
(Signature)

Par: poste régulière ☐ courrier spécial ☐ livraison expresse ☐
(Purolator)

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3
(418) 659-6600

DEMANDE D'AGRANDISSEMENT DE TEXTES

Nom du professeur: _____ Date: _____

Titre et numéro du cours: _____

Nom de l'élève: _____

Quantité d'exemplaires voulue: _____

Date où vous voulez les documents agrandis: _____

À qui doivent être remis les documents agrandis?

. À vous-même ☐ Numéro du casier: _____

. À l'élève ☐

. Autre _____

REMARQUES PARTICULIÈRES (si nécessaires):

_____

_____

_____

NOTE: Cette formule complétée accompagnera toute demande d'agrandissement.

Vous déposez le tout au secrétariat pédagogique, local D 232.00, casier no1.

Des exemplaires vierges de cette formule sont disponibles au local C-378.16 auprès de Josette Briand.

Jean-Claude Deschênes
Tél.: 659-6600, poste 3724 ou 3803
Inter: 104 ou 209